

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Humor ve výtvarné výchově

Humour in Art Education

Bc. Monika Plíhalová

Vedoucí práce: PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N PG-VV (7504T223, 7504T228)

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Humor ve výtvarné výchově* vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 20. 4. 2017

.....

podpis

Mé poděkování patří PhDr. Věře Uhl Skřivanové, Ph.D. za vstřícný přístup a cenné rady při vedení diplomové práce, PhDr. Leonoře Kitzbergerové, Ph.D. za pomoc s realizováním její empirické části a všem účastníkům výzkumného šetření za milé přijetí a spolupráci.

ANOTACE

Diplomová práce je věnována tématu humoru ve výtvarné výchově. Těžiště diplomové práce leží v kvalitativním výzkumném šetření projevů humoru ve výtvarné výchově na základě přímého pozorování výuky tří učitelů výtvarné výchovy s použitím Mayringovy kvalitativní analýzy obsahu. Výzkumné šetření je interpretováno v kontextu teoretických východisek humoru, a to ve spojení s výtvarným uměním i pedagogikou. Završením bádání jsou zlepšující návrhy realizované výuky. Vlastní tvorbu s humornými prvky představuje autorská kniha. Práce obsahuje také tematickou řadu výtvarných úkolů s humornými náměty a jejich reflexi.

KLÍČOVÁ SLOVA

Učitelovo pojetí výuky, sociální interakce, humor - umění - pedagogika, psychodidaktická kompetence učitele, kvalitativní výzkum, zlepšování praxe.

ANNOTATION

Master's thesis is devoted to the topic of humor in art education. The main focus of the thesis lies in a qualitative research study of manifestations of humor in art education based on direct observation of teaching with three art teachers using Mayring's Qualitative Content Analysis. The survey is interpreted in the context of theoretical bases of humor, and only in connection with visual arts and pedagogy. The culmination of the research are designs for improving teaching in lessons. Own artwork with humorous elements constitutes an author's book. The thesis contains thematic series of art tasks with humorous themes and their reflection.

KEYWORDS

Teacher's concept of education, social interaction, humour - art - pedagogy, psycho-didactic competencies of teacher, qualitative research, improving practice.

ABSTRAKT

Diplomová práce je věnována tématu humoru ve výtvarné výchově. Cílem diplomové práce je v teoretické části práce vymezit základní teoretická východiska humoru, provázat téma humoru s výtvarným uměním a poukázat na místo humoru v pedagogice. Cílem empirické části je charakterizovat vlastní tvorbu s využitím humoru, popsat realizovanou tematickou řadu výtvarných úkolů s humornými náměty, ale především zmapovat humor ve výuce výtvarné výchovy.

V diplomové práci jsou nastíněna teoretická východiska humoru, a to v obecné rovině, ve spojení s výtvarným uměním a s pedagogikou. Vlastní tvorbu s humornými prvky představuje autorská kniha. Práce obsahuje tematickou řadu výtvarných úkolů s humornými náměty a jejich reflexi.

Těžiště diplomové práce leží v kvalitativním výzkumném šetření projevů humoru ve výtvarné výchově na základě přímého pozorování výuky výtvarné výchovy. Pro vyhodnocení dat je využita Mayringova kvalitativní analýza obsahu. Jako hlavní cíl výzkumu bylo stanoveno zmapovat využití a charakter humoru ve výuce tří výtvarných pedagogů. V rámci interpretace výzkumných nálezů bylo na daném vzorku odlišeno pojetí humoru ve výuce jednotlivých učitelů výtvarné výchovy. Dále byly vymezeny oblasti, se kterými jsou humorné projevy při výuce spjaty. Výzkumné nálezy byly následně zohledněny v koncipování návrhů zlepšujících rozhodování v situacích vlastní realizované výuky.

ABSTRACT

Master's thesis is devoted to the topic of humor in art education. The aim of the thesis is to define the basic theoretical humor in the theoretical part of the work, plus accompany the humor theme with fine arts to highlight the place of humor in education. The aim of the empirical part is to characterize own artwork using humor, describe the series of realized artworks with humorous themes, especially mapping humor in art education.

In master's thesis the theoretical basis of humor is outlined at a general level, in conjunction with visual arts and pedagogy. Own work with humorous elements constitutes an author's book. It contains thematic series of art tasks with humorous themes and their reflection.

The main focus of the thesis lies in a qualitative research study of manifestations of humor in art education based on direct observation of lessons in art education. To analyze data, the Mayring's Qualitative Content Analysis is used. As the main aim of the research was determined to map the utilization and character of humor in teaching with three art teachers. Within the interpretation of research findings on the sample, the concept of humor in lessons with various art teachers was differentiated. There were also several areas defined, in which the humorous expressions for teaching are linked. The research findings were subsequently taken into account in drafting designs for improving decisions in situations in own carried lessons.

OBSAH

1	ÚVOD	9
2	TEORETICKÁ VÝCHODISKA HUMORU?	11
2.1	Základní terminologie a definice humoru.....	12
2.2	Rysy a příčiny humoru.....	15
2.3	Ontogeneze humoru	17
2.4	Typologie humoru.....	18
3	HUMOR A VÝTVARNÉ UMĚNÍ	20
3.1	Útěšný tón humoru.....	22
3.2	Přátelské ladění humoru	23
3.3	Humor jako útok	25
3.4	Sebeironie v díle.....	27
3.5	Dílo Venduly Chalánkové napříč typologií humoru	29
3.6	Vlastní tvorba s využitím humoru	30
4	PEDAGOGIKA UMĚNÍ A HUMORU	36
4.1	Humor ve škole	37
4.1.1	Funkce humoru ve vyučování	38
4.1.2	Humor žáka.....	40
4.1.3	Humor učitele	42
4.2	Humor a výtvarná výchova	44
4.2.1	Typologie a specifika humoru ve výtvarné výchově.....	46
4.2.2	Tematická řada na humorné náměty	48
	Výtvarný úkol č. 1: Humorné situace ve škole.....	49
	Výtvarný úkol č. 2: Co skrýváme před světem	58
	Výtvarný úkol č. 3: Mutant	63
	Výtvarný úkol č. 4: Dialog linií	69
4.2.3	Výzkumné šetření humoru ve výtvarné výchově	75
	Cíl výzkumu a výzkumné otázky	75
	Výzkumný vzorek.....	76
	Metody sběru a analýzy dat	77
	Kvalitativní analýza obsahu	79

Výzkumné nálezy	80
Interpretace výzkumných výsledků	83
Alterace rozhodování učitele.....	93
Shrnutí výzkumného šetření.....	95
ZÁVĚR	97
Seznam použitých informačních zdrojů	99
Seznam vyobrazení.....	106
Seznam příloh	109

1 ÚVOD

Humor je fenomén, který přitahuje pozornost stále většího počtu výzkumníků. O tom svědčí už fakt, že v roce 1988 byla z podnětu Victora Raskina a jeho spolupracovníků založena *Mezinárodní společnost studia humoru ISHS (International Society of Humor Studies)*.¹

Drobným příspěvkem na poli zkoumání humoru se může stát i tato diplomová práce. Spojení tématu humoru s uměním a výtvarnou výchovou, kde hraje klíčovou roli obraz a jeho komunikační účinky, navíc otevírá značný prostor humoru neverbálnímu. Tato oblast je na rozdíl od humoru verbálního mnohem méně teoreticky pokrytá.²

Cílem diplomové práce je v teoretické části práce vymezit základní teoretická východiska humoru, provázat téma humoru s výtvarným uměním a poukázat na místo humoru v pedagogice. Cílem empirické části je charakterizovat vlastní tvorbu s využitím humoru, popsat realizovanou tematickou řadu výtvarných úkolů s humornými náměty, ale především zmapovat projevy humoru ve výtvarné výchově na základě pozorování výuky tří učitelů výtvarné výchovy. Výzkumné nálezy přitom budou zohledněny v koncipování zlepšujících návrhů vlastní realizované výuky.

Těžiště práce leží v kvalitativním výzkumu projevů humoru ve výuce učitelů výtvarné výchovy a v realizování výtvarných úkolů s humornými náměty. Vlastní autorská tvorba je spíše komentářem daného tématu a východiskem k jednomu z výtvarných úkolů.

V zaměření na didaktické pojetí daného tématu diplomová práce navazuje na práci bakalářskou. Téma *domov*, pojednávané v rámci bakalářské práce, má navíc s tématem *humor* některé společné znaky, zejména množství teoreticky těžko uchopitelných pojmů, o kterých přináší často barvitější poznatky život sám, nežli učené definice.

Diplomová práce je členěna do tří hlavních kapitol. V rámci kapitoly *Teoretická východiska humoru?* jsou nastíněny základní teoretické přístupy k humoru a popsána typologie, jež propojila roztržštěné části práce v jeden celek. V kapitole *Humor a výtvarné umění* je

¹ BORECKÝ, Vladimír. *Teorie komiky*. Praha: Hynek, 2000. ISBN 80-86202-65-8. s. 111

² ŠEĎOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4. s. 19

humor spojen s výtvarným uměním a díly konkrétních autorů. Poslední a nejrozsáhlejší kapitola *Pedagogika umění a humoru* je věnována humoru ve školním prostředí. Téma humoru je zde nejprve uchopeno z pedagogického hlediska a následně navázáno na výuku výtvarné výchovy prostřednictvím navržených a realizovaných výtvarných úkolů a provedení výzkumného šetření projevů humoru ve výuce vybraných učitelů výtvarné výchovy.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA HUMORU?

Název úvodní kapitoly diplomové práce je psán s otazníkem. Je vůbec možné přiřadit k humoru, k oblasti natolik lidské, vědeckou teorii? Odpověď na tuto otázku, i když značně neúplnou, je možné hledat na následujících stránkách.

Humor je kulturní fenomén, který podléhá mnoha proměnám. V antice měla velký prostor sokratovská ironie, ve středověku a v renesanci lidový karnevalový smích, přelom 19. a 20. století znamenal příklon komiky k absurditě. V literatuře otiskl humor řadu zřetelných stop, od *Dekameronu* Giovanni Boccaccia po Haškovy příběhy o Švejkovi.³

O pestrosti přístupů k humoru svědčí i množství teorií a definic, které se k němu vztahují. Jednotliví teoretici poukazují na různé aspekty humoru a často se neshodnou ani v základní terminologii. Syntetizovat jejich teze není zdaleka jednoduché a v odborném pohledu na humor tak panuje jistá mozaikovitost.

³ BORECKÝ, Vladimír. *Teorie komiky*. Praha: Hynek, 2000. ISBN 80-86202-65-8.

2.1 Základní terminologie a definice humoru

Termín humor pronikl do evropských jazyků z angličtiny. „*Anglické slovo humour vychází z latinského výrazu humor, který měl význam vlhkosti, moku, vláhý, tekutiny a označoval humorální šťávy v lidském těle, respektive temperamenty, které z poměrů jednotlivých šťáv vyvozovala hippokratovská medicína.*“⁴ V 16. století pronikl do hovorové angličtiny nový, komicky laděný význam slova humor. Je zajímavé, že zatímco Francouzská akademie zavedla v 18. Století výraz *l'humour* pro směšné a *l'humeur* pro náuru, v Anglii zůstalo slovo *humor* dvojznačné.⁵

Definovat humor je složité. Mnozí autoři ve svých tezích představují odlišné přístupy k pojímání humoru. Marwin R. Koller například považuje humor za „*univerzální lidskou schopnost shledávat události, okolnosti, situace či myšlenky směšnými a zábavnými.*“⁶

Dle S. Freuda humor umožňuje dosáhnout slasti navzdory nepříjemným pocitům.⁷

Vladimír Borecký nadřazuje humoru starší termín komika a humor vnímá jako jeden z jejích módů. Podstata humoru dle Boreckého tkví v sebeironii. Humorista si je vědom vlastní směšnosti.⁸

Plastickou, literárně pojatou, definici humoru lze hledat například u Karla Čapka: „*Humor, přeložen do češtiny, znamená šťávu: věru vzácnou mízu, vařenou v křivulích duchovní laboratoře jako extractum herbarum omnium, výtažek všech nejutěšenějších bylin tohoto světa, všehoživý balzám a kouzelnickou tinkturu, mízu zrající na neslunnějších stránkách duše, v blažených vinicích a požehnaném edenu; a na druhé straně šťávu sloučenou ze slz a krve, jedovatou esenci všech životních hořkostí, hašišový odvar a opiový preparát, trpký lektvar přeháněný po hořkých jádrech bolesti a zklamání, žíravou lučavku, mozkovou kyselinu a pohrdavý chrchel rozbouřeného nitra.*“⁹

⁴ BORECKÝ, Vladimír. *Teorie komiky*. Praha: Hynek, 2000. ISBN 80-86202-65-8. s. 35-36

⁵ Tamtéž, s. 35-36

⁶ ŠEĎOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4. s. 11

⁷ FREUD, Sigmund. *Vtip a jeho vztah k nevědomí*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2005. ISBN 80-86123-21-9. s. 213

⁸ BORECKÝ, Vladimír. *Teorie komiky*. Praha: Hynek, 2000. ISBN 80-86202-65-8. s. 40-41

⁹ ČAPEK, Karel. *O umění a kultuře I*. Praha: Československý spisovatel, 1984. s. 50

Pro účely této diplomové práce je vhodné zmínit definici Kláry Šedřové, která se pokusila syntetizovat definice různých vědeckých autorit zabývajících se humorem v rámci hledání teoretických východisek pro výzkum humoru ve školním prostředí: „*Humor je specifický typ zážitku, který nastává v situaci paralelního výskytu dvou jevů, jež jsou normálně vnímány jako inkongruentní. Humor je založen na sociální interakci, přičemž si účastníci humorné situace vzájemně signalizují přítomnost hravého neseriózního percepčního rámce. Ambivalentní povaha humoru umožňuje vyjádřit potlačované a společensky nepřijatelné impulzy, případně emocionálně přepólovat význam vnímané situace.*“¹⁰

V terminologii vztahující se k humoru panují zmatky a pojmová roztržitost.¹¹ Pro snazší orientaci v problematice humoru je vhodné význam některých termínů vymezit.

Komika je starší termín než humor. Slovo pochází z řeckého *komikos*, které se významově váže ke komedii. Mezi základní konfigurace komiky řadí Borecký naivitu, ironii, humor a absurditu.¹² Komično je estetická kategorie protikladná komičnu.¹³

Naivita znamená jednoduchost, prostotu, nevinnost, která se navenek jeví směšnou.¹⁴

Termín **ironie**, odvozený z latinského *ironia* a řeckého *eironeia*, znamenal původně přetvářku.¹⁵ Ironii lze chápat jako naladění k výsměchu druhým. V poetické tropice představuje figuru, kterou je sdělováno nevyslovené, případně opak toho, co je míněno. I zde je však skryt pohrdavý výsměch.¹⁶

Absurdita je druh komiky operující s nesmyslem.¹⁷

Vtip znamená překvapivé zřetězení a střetnutí významových kontrastů.¹⁸ „*Vtip se tvoří, zatímco komika je nalezena.*“¹⁹

¹⁰ ŠEDŘOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4. s. 19

¹¹ BORECKÝ, Vladimír. *Teorie komiky*. Praha: Hynek, 2000. ISBN 80-86202-65-8. s. 27

¹² Tamtéž, s. 27

¹³ PYTLÍK, Radko. *Fenomenologie humoru, aneb, Jak filozofovat smíchem*. Praha: Emporius, 2000. ISBN 80-86346-04-8.

¹⁴ BORECKÝ, Vladimír. *Teorie komiky*. Praha: Hynek, 2000. ISBN 80-86202-65-8. s. 27

¹⁵ Tamtéž, s. 29-30

¹⁶ BORECKÝ, Vladimír. *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-503-5. s. 10

¹⁷ BORECKÝ, Vladimír. *Teorie komiky*. Praha: Hynek, 2000. ISBN 80-86202-65-8. s. 27

¹⁸ PYTLÍK, Radko. *Fenomenologie humoru, aneb, Jak filozofovat smíchem*. Praha: Emporius, 2000. ISBN 80-86346-04-8.

¹⁹ FREUD, Sigmund. *Vtip a jeho vztah k nevědomí*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2005. ISBN 80-86123-21-9. s.

Satirou bývá označována společensky zacílená kritika smíchem.²⁰

Smích je „fyzilogický, nikoliv nutný doprovod komiky.“²¹ Smích pozitivně ovlivňuje množství tělesných funkcí a slouží tělu jako signál, že je možné se uvolnit.²²

²⁰ PYTLÍK, Radko. *Fenomenologie humoru, aneb, Jak filozofovat smíchem*. Praha: Emporius, 2000. ISBN 80-86346-04-8.

²¹ BORECKÝ, Vladimír. *Teorie komiky*. Praha: Hynek, 2000. ISBN 80-86202-65-8. s. 28

²² NEŠPOR, Karel. *Léčivá moc smíchu: smích a zdraví, smích a vztahy, smích a práce, smích a výchova*. Praha: Vyšehrad, 2002. ISBN 80-702-1581-X.

2.2 Rysy a příčiny humoru

Hledat charakteristické rysy a příčiny humoru může být velice obtížné. Nápomocné mohou být tři makroteorie humoru, které vymezil Borecký ve své *Teorii komiky*. Těmito makroteoriemi jsou teorie superiority, teorie inkongruence a teorie relaxace.²³

Teorie superiority předpokládají, že ve veškerých podobách humoru se skrývá útok a zápas. Podstatou komiky je získávání převahy nad druhým prostřednictvím jeho zesměšňování.²⁴ Teorie superiority lze opřít o teze Charlese R. Grunera či Henriho Bergsona.²⁵

Teorie relaxace naznačují osvobozující funkci humoru, jeho schopnost přemostit negativní emoce a uvolnit přepjetí a přebytečnou energii.²⁶ Mezi teoretiky lze zařadit Herberta Spencera, Sigmundu Freuda, Marthu Wolfensteinovou či Avnera Ziva.²⁷

Teorie inkongruence vnímají podstatu komiky v nesourodosti prvků. Humorné je překvapivé a šokující spojení navzájem kontrastujících si elementů. K ustanovení této teorie napomohl například Viktor Raskin, Arthur Koestler či Samuel Attardo.²⁸

Reálnou příčinu humoru však nelze odůvodnit žádnou z jednotlivých teorií, aniž by nedošlo k výraznému zkreslení. Dle Boreckého je obtížné hledat příčinu komiky, když její příčinou je komika sama. Ucelenější představu o ní si lze vytvořit díky stanovení následujících strukturujících rysů:

- 1) **Smysl komiky:** Smysl tkví paradoxně v nesmyslu.
- 2) **Reduplikace:** Komický efekt způsobuje zdvojování nesourodých prvků, mezi kterými je vyvoláno napětí. „*Slon pod lupou, hnida před teleskopem, chrchel se svatozáří, chlup v polévce vážnosti,*“ vystihl kouzlo humorného zdvojování Karel Čapek.²⁹

²³ BORECKÝ, Vladimír. *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-503-5. s. 45

²⁴ Tamtéž, s. 45

²⁵ ŠEĐOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4. s. 18

²⁶ BORECKÝ, Vladimír. *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-503-5. s. 45

²⁷ ŠEĐOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4. s. 18

²⁸ ŠEĐOVÁ, Tamtéž, s. 18

²⁹ ČAPEK, Karel. *O umění a kultuře I*. Praha: Československý spisovatel, 1984. s. 51

- 3) **Sociálně-kulturní kontext:** Obsahově se komické vztahuje k reálným sociálním a kulturním skutečnostem jako je poměr lidského k animálnímu, sexuální, generační, etnické, rasové, profesionální rozdíly či rozdílné společenské postavení.
- 4) **Svoboda:** Komikou vstupujeme do svobody, osvobození od každodennosti. Uvolnění doprovázející komiku je důsledkem vnitřně prožívané svobody.
- 5) **Náhoda a překvapení:** V komice hraje důležitou roli moment náhody, překvapivosti, neočekávanosti a neopakovatelnosti.
- 6) **Ludismus:** Komika vybočuje ze sféry vážnosti hravým vyladěním, které otevírá prostor imaginaci a kreativě.
- 7) **Pokleslost:** Komiku doprovází určitá forma pokleslosti, degradace a znevážení společensky akceptovaných norem a hodnot.
- 8) **Svět komiky:** Svět komiky je nedílně spojen s komikou světa. „*Komických světů je nekonečně mnoho, ale vždy rozpoznáváme jeho rysy jako důvěrně blízké.*“³⁰

³⁰ BORECKÝ, Vladimír. *Teorie komiky*. Praha: Hynek, 2000. ISBN 80-86202-65-8. s. 145

2.3 Ontogeneze humoru

Místo humoru se v lidském prožívání mění. Porozumění myšlenkám, motivům a prožitkům druhých lidí výrazně narůstá v předškolním věku. To se projevuje i ve schopnosti žertovat a rozumět humoru. Děti předškolního věku ví, co druzí pokládají za směšné. Od předškolního věku zastává humor důležitou úlohu v sociálních vztazích dítěte.³¹

Periodizaci vývoje humoru u dětí se věnoval například kognitivní psycholog Paul McGhee, který vymezil několik vývojových stadií.³²

Dětským humorem se zabývala i Martha Wolfensteinová. Podle ní „*děti používají humor v situacích, které vzbuzují úzkost, vinu nebo zklamání, přičemž prostřednictvím humoru transformují bolestivé do zábavného.*“ Děti se také postupně učí rozlišovat seriózní diskurz od humorného. Zatímco dospělí bez problémů na základě signálů komunikačního partnera rozpoznají, zda se jedná o zprávu humornou či vážně míněnou, pro děti podobné rozlišování samozřejmé není.³³

Borecký vymezuje v souvislosti s ontogenezí humoru čtyři fáze:³⁴

- 1) **Naivita** je přisouzena dětem do druhého roku života. Děti zatím vytváří komiku bezděčně.
- 2) **Ironie**, chápána jako naladění k výsměchu druhým, se rozvíjí mezi třetím a sedmým rokem života. Odpovídá dětskému egocentrismu, který mu brání identifikaci s druhým.
- 3) **Humor**, díky kterému je možné obrátit výsměch také na sebe samého, provází stádium konkrétních operací. Souvisí s intelektuální dispozicí vidět druhého jako analogii sebe samého. Humor v sobě obsahuje určitý sokratovský přesah – vědomí toho, že ostatní nejsou sebeironie schopni.
- 4) **Absurdita** se poprvé objevuje ve stadiu pubescence a adolescence. Souvisí s rozvojem abstraktního myšlení. V nezakořeněnosti mezi dvěma světy, dětským a dospělým, vyžívá dispozice k absurdnímu vyladění.³⁵

³¹ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0. s. 98

³² BORECKÝ, Vladimír. *Teorie komiky*. Praha: Hynek, 2000. ISBN 80-86202-65-8. s. 101

³³ ŠEĐOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4. s. 16-18

³⁴ BORECKÝ, Vladimír. *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-503-5. s. 45

2.4 Typologie humoru

Plastičtější pohled na humor lze získat díky vymezení některé jeho typologie. Pro účely diplomové práce je vhodné zmínit typologii Nicholase a Kuipera, Gilliana A. Kirshe a Catheriny Leite, která určuje čtyři styly humoru: 1) humor útěšný (self-enhancing humor); 2) afiliativní (affiliative humor), 3) sebesnižující (self-defeating humor); 4) agresivní (aggressive humor).³⁶

Prvním stylem humoru je **humor útěšný**. „Útěšný humor se projevuje jako tendence vnímat absurdity denního života jako zábavné. Jde o klasické přepólování emocí: to, co bychom jinak vnímali jako obtěžující či nepříjemné, se stává zdrojem našeho pobavení.“³⁷

„**Afiliativní humor** je takový, který záměrně produkujeme s cílem navodit příjemnou atmosféru. Jde o přátelské, neútočné vtipy, které nesledují jiný cíl než pobavit ostatní a navodit pocit skupinové harmonie.“³⁸

Sebesnižující humor „spočívá v upozorňování na vlastní slabiny a chyby a jejich zesměšňování. Cílem přitom může být vyhnout se kritice od ostatních a zároveň zvýšit svoji oblíbenost tím, že necháme své partnery, aby se smáli na náš účet.“³⁹

Agresivní humor tkví v „zesměšňování ostatních a jejich častování sarkastickými poznámkami, které je mohou zraňovat či urážet.“⁴⁰

Kuiper a kol. předpokládají, že humor útěšný a afiliativní patří do kategorie humoru adaptivního (pozitivního), zatímco humor sebesnižující a agresivní řadí k humoru maladaptivnímu (negativnímu). Své tvrzení podepírají mnohými zahraničními studiemi o stylech humoru, jež dokládají, že častější užívání humoru adaptivního vede ke snížení

³⁵ BORECKÝ, Vladimír. *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-503-5. s. 45

³⁶ KUIPER, N. A., KIRSH, G. A., LEITE, C. Reactions to Humorous Comments and Implicit Theories of Humor Styles. *Europes Journal of Psychology*. 2010, 6(3), 236-266.

³⁷ ŠEĎOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4. s. 21

³⁸ Tamtéž, s. 21

³⁹ Tamtéž, s. 21

⁴⁰ Tamtéž, s. 21-22

úzkosti a vyšší sebeúctě, kdežto v případě humoru maladaptivního je tento efekt opačný.⁴¹

Dle výzkumného šetření, které provedli Kuiper a kol., se ukázalo, že participantů vyjádřili větší přání pokračovat v interakci s přítelem, který použije humor útěšný či afiliativní, méně už v situacích, kdy užije humor sebesnižující a nejméně v případě humoru agresivního.⁴²

K typologii Kuipera a kol. lze v diplomové práci nalézt mnoho odkazů. Její nespornou výhodou je její pestrost. Typologie, která není hierarchizovaná podobně jako typologie Boreckého zmíněná v předchozí kapitole, poukazuje na humor v jeho pozitivních i negativních formách. Psychologická východiska stojící v jejím pozadí dobře zapadají do konceptu diplomové práce směřující ke zkoumání humoru v reálných lidských interakcích. Nebrání však ani v pojednávání o humoru ve výtvarném umění. V diplomové práci slouží typologie jako vodítko, otevírá úvahy a propojuje jednotlivé kapitoly, rozhodně však není všeobjímající.

⁴¹ KUIPER, N. A., KIRSH, G. A., LEITE, C. Reactions to Humorous Comments and Implicit Theories of Humor Styles. *Europe's Journal of Psychology*. 2010, 6(3), 236-266.

⁴² Tamtéž

3 HUMOR A VÝTVARNÉ UMĚNÍ

Předchozí stránky diplomové práce byly věnovány pokusu o vymezení základních teoretických východisek humoru. Nyní je třeba uvažovat, jakým způsobem lze toto téma propojit s výtvarným uměním. Existuje vůbec humor v obraze? Odpověď na tuto otázku zní jednoznačně ano. Navíc není pochyb o tom, že se humor nenachází jen v kreslených vtipech a v díle karikaturistů lákajících turisty v rušných centrech velkoměst. Jak řekl Karel Čapek, humor je vysoké umění.⁴³ Proniká do galerií a výstavních síní, do nichž vnáší své charakteristické kouzlo. Vladimír Borecký spojuje humor díky jeho vlastnosti fantazijního zdvojování mezi skutečností a zdáním také s imaginací, hrou a kreativitou,⁴⁴ tedy s kvalitami, jež jsou výtvarnému umění vlastní.

Humor v umění nabývá zcela specifickou podobu. Má blízko k absurditě a černému humoru, který je dle André Bretona černým pramenem poezie.⁴⁵ Sheri Klein ve své knize *Art and Laughter* hovoří o vizuálním humoru, který se projevuje v obrazech, v objektech i performancích v mnoha různých formách. Humor si ve své vizuální podobě libuje v paradoxu, v ironii, v kousavé satíře i jemné parodii nebo v tzv. visual puns, v nichž lze nalézat vizuální analogii k slovním hříčkám. Sheri Klein se ve své knize soustředí na postmoderní a současné autory, u kterých humor výrazně zaznívá, zdůrazňuje ale potřebné kontexty. V tematizovaných kapitolách hledá humor v historii umění, zmiňuje se o humoru dadaistů, surrealistů, popartistů, členů hnutí Fluxus a dalších.⁴⁶

Annie Gérin navrhuje postup, jak humor v uměleckém díle posuzovat. Propojuje přitom Panofského ikonologii⁴⁷ s koncepcí teoretika humoru S. Attarda. Při analýze humorného díla je třeba posoudit následující aspekty: 1) předikonografický popis: jaké předměty a formy lze v díle identifikovat; 2) ikonografický rozbor: k jakým schématům zobrazené předměty odkazují; 3) vizuální aspekty díla: jaké jsou specifické vlastnosti zvoleného média, materiálu, formy, barevnosti, kompozice, techniky apod.; 4) inkongruenci: jaký humorný nesoulad je v díle obsažen; 5) rétorickou strategii: zda se jedná o parodii, ironii, satiru, karikaturu apod.; 6) cíl: na jakou oblast je vtip v díle zaměřen; 7) cílené publikum:

⁴³ ČAPEK, Karel. O umění a kultuře I. Praha: Československý spisovatel, 1984. s. 51

⁴⁴ BORECKÝ, Vladimír. *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-503-5. s. 10

⁴⁵ BORECKÝ, Vladimír. *Teorie komiky*. Praha: Hynek, 2000. Dílna (Hynek). ISBN 80-86202-65-8. s. 131

⁴⁶ KLEIN, Sheri. *Art and Laughter*. London: Tauris, 2007. ISBN 978-0-85772-436-2.

⁴⁷ PANOFSKY, Erwin. *Význam ve výtvarném umění*. Praha: Malvern, 2013. ISBN 978-80-87580-37-0.

který divák je schopen humorný obsah díla rozpoznat; 8) kontext prezentace díla: při jaké příležitosti je dílo prezentováno – v galerii, v tisku, ve veřejném prostoru apod.; 9) umělce: jak dílo zapadá do kontextu další tvorby autora; 10) ikonologickou interpretaci: jaké širší kulturní a společenské kontexty se v díle otiskují.⁴⁸

K tematizování humoru ve výtvarném umění může být použita některá z jeho typologií. Jana Kerhartová ve své bakalářské práci využila k podobným účelům typologii Vladimíra Boreckého.⁴⁹ Pro tuto diplomovou práci byla zvolena typologie Kuipera a kol. (viz kapitola 2.4). Zařazení autorů do pomyslných škatulek jednotlivých kategorií však může být značně zkreslující. K zarámování uměleckých děl do typologie humoru navíc vedly spíše osobní úvahy než odborné soudy. Prezentovaná tematizace je tak pouze nástinem a jednou z mnohých cest.

⁴⁸ GÉRIN, Annie. A second look at laughter: Humor in the visual arts. *Humor: International Journal of Humor Research*. 2013, 26(1), 155-176.

⁴⁹ KERHARTOVÁ, Jana. *Humor ve výtvarném umění* [online]. 2010 [cit. 2017-04-08]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/87577>. Vedoucí práce Pavel Šamšula.

3.1 Útěšný tón humoru

Pocity absurdity světa, které v lidech zpravidla vyvolávají totalitní systémy, jsou zdánlivě vzdálené smíchu a veselí. Humor však může být účinným nástrojem, jak s podobnými pocity bojovat. I v českém výtvarném umění vytanuly v moři uzurpujícího komunistického režimu ostrůvky humoru, smíchu a hravosti. O tom svědčí humorem naplněná setkávání Křížovnické školy čistého humoru bez vtípu⁵⁰, vyladění české grotesky⁵¹ a uskupení Šmidrů⁵², ale i bohatá činnost Galerie H.

Galerie H, provozována bratry Jiřím a Zdenkem Hůlovými, hostila mezi lety 1983 – 1989 množství výstav a výtvarných akcí. Činnost galerie prostupovala neobvyklá hravost a spontánnost ostře kontrastující s atmosférou oficiálního režimu.⁵³

O tom, že útěšný humor má ve výtvarném umění stále své místo, svědčí i nedávno uspořádaná výstava *Smích a zapomnění, kterou* bylo možné navštívit v galerii MeetFactory. I dnes neblahé společenské poměry provokují umělce k činnosti. Humor prodchl výstavu především ve své absurdní podobě. Bizarnost panovala například v díle Clemense Von Wedemeyera, který prostřednictvím videoartu reflektuje téma masové migrace z Ruska do Německa na počátku 90. let 20. století.



Obrázek 1: Trpaslíci Kurta Gebauera na zahradě Galerie H v roce 1985

54

⁵⁰ BORECKÝ, Vladimír. *Odvrácená tvář humoru*. Praha: Dauphin, 1996. ISBN 80-860119-21-7. s. 75-90

⁵¹ KERHARTOVÁ, Jana. *Česká groteska* [online]. 2012 [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/95927>. Vedoucí práce Jaroslav Bláha.

⁵² MACHALICKÝ, Jiří. *Šmidrové*. Praha: Museum Kampa, 2015. ISBN 978-80-87344-27-9.

⁵³ KERHARTOVÁ, Jana. *Humor a hra v Galerii H*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-888-2.

⁵⁴ *Novinky.cz: Jiří Přibáň: Gebauerovo umění létat* [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/kultura/salon/277991-jiri-priban-gebauerovo-umeni-letat.html>

3.2 Přátelské ladění humoru

I přátelskému humoru, bez výrazných náznaků útoku, je ve výtvarném umění ponechán prostor. Hravost procesu doprovází tvorbu řady umělců. Humor, spojený s dílem díky nejrozumnějším sémantickým hrám a juxtapozici nesourodých prvků, otevírá citlivému diváku nové perspektivy v nazírání na umělecké dílo.

Jako příklad ilustrující neútočný a hravý humor ve výtvarném umění lze uvést tvorbu spolupracující dvojice autorů - Davida Böhma a Jiřího Franty.⁵⁵ Autoři, kteří si mimo jiné kladou za cíl hledat limity kresby, neváhají použít místo tradičních nástrojů větve stromu, loď, motorku nebo třeba bagr. Díla autorské dvojice vykazují vytříbený smysl pro humor, i když jim v žádném případě nelze upřít hlubší obsahy, jako je upozornění na iluzivní a napodobivou polohu kresby. Vedle zkoumání hraničních možností kresby se autoři zabývají takovými tématy, jako je „*dočasnost, banalita, svět vs. já, každodennost, marnost, naděje.*“⁵⁶ Neobyčejně humorně působí jejich práce prezentovaná v Galerii výtvarného umění v Chebu. Expozice, nazvaná *Půlka kapra, žena ve žlutém, výčep a květiny* spočívala v dokreslování obrazů zapůjčených z depozitáře galerie. Autoři nejprve instalovali obrazy, následně je volně dokreslovali a rozvíjeli jejich motivy na stěny kolem nich.⁵⁷



Obrázek 2: David Böhm a Jiří Franta, *Nic není úplně*, 2010

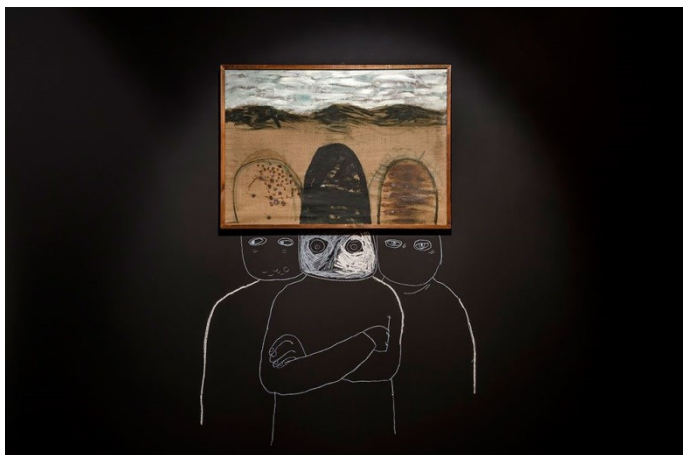
58

⁵⁵ BÖHM, David a Jiří FRANTA. *Böhm, Franta: nulla dies sine linea*. Praha: BiggBoss, 2012. ISBN 978-80-903973-4-7.

⁵⁶ LINDAUROVÁ, Lenka, PROCHÁZKOVÁ, Bára, ed. *Mezera: Mladé umění v Česku 1990-2014*. Praha: Společnost Jindřicha Chalupického, 2014. ISBN 978-80-905317-3-4. s. 420

⁵⁷ David Böhm Jiří Franta.: *Půlka kapra, žena ve žlutém, výčep a květiny* / GAVU Cheb / 2015. [online]. [cit. 2017-04-11]. Dostupné z: <http://www.bohmfranta.net/2015/pulka-kapra-zena-ve-zlutem-vycep-a-kvetiny/>

⁵⁸ David Böhm Jiří Franta: *kresba 13 z cyklu Skoro nic není úplně* / 2010 [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <http://www.bohmfranta.net/2010/kresba-13/>



Obrázek 3: David Böhm a Jiří Franta, *Půlka kapra, žena ve žlutém, výčep a květiny* / GAVU Cheb / 2015

59

Autorů, jejichž tvorba je proložena neútočným humorem, nebo humorem jen s nevýraznými útočnými narážkami, je nepochybně mnoho. Patřil by k nim například Petr Nikl se svými osobitými performancemi⁶⁰ i se sémantickými hrami, jež rozehrává se slovy a textem ve svých publikacích pro děti i dospělé.⁶¹

V práci s textem lze obecně nacházet mnoho humorných aspektů. Text propojený s obrazem čerpá nezřídka z možností slovních hříček, které obvykle ústí v humornou pointu. Tak je tomu například v díle americké autorky Kay Rosen.⁶²



Obrázek 4: Kay Rosen, *Hi*, 1997/2012

63

⁵⁹ David Böhm Jiří Franta.: *Půlka kapra, žena ve žlutém, výčep a květiny* / GAVU Cheb / 2015. [online]. [cit. 2017-04-11]. Dostupné z: <http://www.bohmfranta.net/2015/pulka-kapra-zena-ve-zlutem-vycep-a-kvetiny/>

⁶⁰ NIKL, Petr. *Petr Nikl: hra o čas*. Řevnice: Arbor vitae, 2013. ISBN 978-80-7467-040-4.

⁶¹ NIKL, Petr. *Slovohledě: typogramy*. Praha: Meander, 2016. ISBN 978-80-87596-95-1.

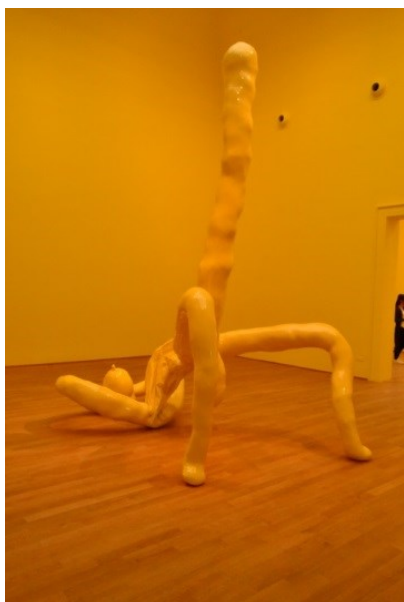
⁶² KLEIN, Sheri. *Art and Laughter*. London: Tauris, 2007. ISBN 978-0-85772-436-2.

⁶³ *Kay Rosen: Selected work* [online]. [cit. 2017-04-14]. Dostupné z: <http://www.kayrosen.com/work.html>

3.3 Humor jako útok

Útočnou polohu nelze humoru ve výtvarném umění upřít. Humor zde často krystalizuje v ostré formy satiry. Umělci neváhají zpochybnit společenské normy, otevřít tabuizovaná témata a nemilosrdně nastavit světu zrcadlo. Umělecké reakce na problematiku genderu a sexuality, reflexe konzumerismu ve společnosti, vnášení morbidních obsahů do díla, to jsou jen některé oblasti, ve kterých se agresivní humor, sarkasmus a jistá forma cynismu objevuje.

Jako příklad lze uvést britskou autorku Sarah Lucas. Svými objekty s naléhavostí vnáší do galerie témata genderu a sexuality.⁶⁴ Humorná inkongruence spočívá v jejím případě v napětí mezi abstrahovanou formou organických objektů a jejich významových odkazů.⁶⁵



Obrázek 5: Sarah Lucas, Instalace Britského pavilonu z la Biennale di Venezia, 2015

Pichlavý humor lze nalézt i u autorské dvojice bratří Chapmanů. Prostřednictvím instalací, soch i kreseb naplněných sarkasmem autoři útočí na ustrnulé lidské vnímání. Černý humor i morbidita slouží jako komentář k společenské situaci kritizované v mnoha svých aspektech.

Z českého prostředí je možné v této souvislosti připomenout tvorbu Jiřího Černického. Humor útočící na současné nastavení společenských norem lze konkrétně ilustrovat jeho

⁶⁴ *La Biennale di Venezia: 56th International Art Exhibition All the World's Futures*. Venice: in.pagina s.r.l., Mestre-Venice, 2015.

⁶⁵ KLEIN, Sheri. *Art and Laughter*. London: Tauris, 2007. ISBN 978-0-85772-436-2.

performancí *Nikdo čitelný* z roku 2005. Muž zahalen kombinézou sešitou z reklamních nápisů se prochází americkými velkoměsty i před čínským chrámem. V ulicích metropole se jeho tělo ztrácí pohlceno reklamními sděleními konzumního světa.¹



Obrázek 6: Jiří Černický,
Nikdo čitelný v New Yorku,
2005

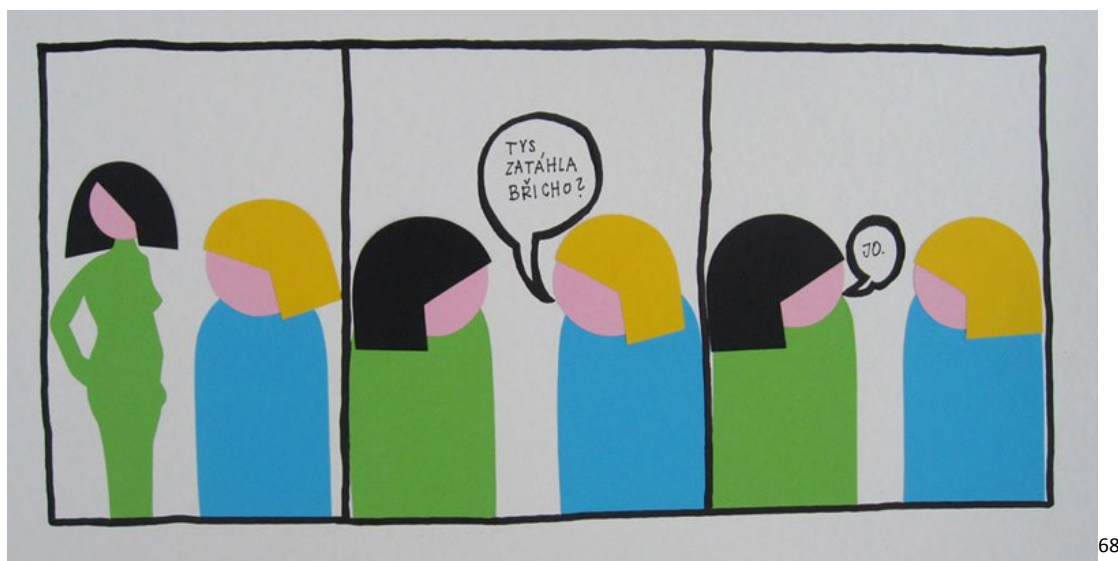
66

⁶⁶ Jiří Černický: *Nikdo čitelný* [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <http://cernicky.com/cs/dementality-2/nobody-readable/>

3.4 Sebeironie v díle

Posledním typem humoru, který zbývá z typologie Kuipera a kol. propojit s obrazem, je humor sebesnižující. Stejně jako výše zmíněné formy humoru i sebeironie nabývá ve výtvarném umění specifického tvaru. V díle umělců ji lze nalézt například v podobě humorných reminiscencí osobních zážitků či v práci s autoportrétem.

Vendula Chalánková je současná česká autorka, která vnáší sebeironii nejen do svého díla. Osobitý smysl pro humor je patrný i z její veřejné prezentace. Neváhá humorně komentovat vlastní zážitky prostřednictvím svého díla i slovního projevu. „V rámci mojí prezentace uvidíte průřez mojí volnou tvorbou a zároveň i průřez mým životem, neboť umění a život musí být spjato. Jako malá jsem si myslela, že si mě vezme Karel Gott. První je kresba s dětství, kde se já a Karel držíme za ruce,“ uvádí Vendula Chalánková svou prezentaci na TedX Prague.⁶⁷ Sebeironie je asi nejlépe patrná z cyklu autorčiných komiksů, při jejichž tvorbě reflektuje vlastní zážitky a humorně je předkládá diváku.



Obrázek 7: Vendula Chalánková, Komiks se zataženým břichem, Billboart Gallery Europe, Ústí nad Labem, 2012. „Tady vidíme komiks se zataženým břichem, kde Petra říká „Tys zatáhla břicho“ a já říkám „Jo“, popisuje komiks Vendula Chalánková.⁶⁹

⁶⁷ Youtube: Umění je proces. Vendula Chalánková. TEDxPrague [online]. [cit. 2016-11-30]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=pDoVkylLWeU>

⁶⁸ Vendula Chalánková: Komix [online]. [cit. 2017-04-18]. Dostupné z: <http://vendulachalankova.cz/komixs/>

⁶⁹ Youtube: Umění je proces. Vendula Chalánková. TEDxPrague [online]. [cit. 2016-11-30]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=pDoVkylLWeU>

Sebeironie je patrná i v díle Mileny Dopitové, především pak v pracích, kde zachází s vlastní podobou a jejími proměnami. V díle *Čtyři masky* z roku 1992 jsou prezentované fotografované portréty autorky, obměňované použitou maskou – karnevalovou škraboškou, punčochou, pleťovou maskou a zdravotnickou rouškou. V multimediálním díle *Sixtysomething* z roku 2003 se autorka nechává spolu se svou sestrou proměnit v šedesátiletou ženu a demonstrovat tak limity současného kultu mládí a touze po mladistvém vzhledu. Autorka řeší téma sociální identity, ženskosti, tělesnosti a lidské intimity.⁷⁰



Obrázek 8: Milena Dopitová, Čtyři masky, 1992

71

Jinou formu sebeironie nabízí americký malíř Norman Rockwell. V díle *Triple Self-Portrait* z roku 1960 zachytil ironicky sebe jako malíře autoportrétu. Se zapojením lehkého humoru paroduje vlastní osobu coby umělce i žánr autoportrétu.⁷²



Obrázek 9: Norman Rockwell, Triple Self-Portrait, 1960

73

⁷⁰ Artlist — Centrum pro současné umění Praha: Milena Dopitová [online]. [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/milena-dopitova-420/>

⁷¹ Český rozhlas Vltava: Intimní kořeny Mileny Dopitové [online]. [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <https://vltava.rozhlas.cz/intimni-koreny-mileny-dopitove-5063091>

⁷² KLEIN, Sheri. Art and Laughter. London: Tauris, 2007. ISBN 978-0-85772-436-2.

⁷³ Norman Rockwell Museum: Triple Self-Portrait [online]. [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <http://www.nrm.org/MT/text/TripleSelf.html>

3.5 Dílo Venduly Chalánkové napříč typologií humoru

Na díle Venduly Chalánkové lze snadno demonstrovat, že použitá typologie humoru má své limity. Ačkoliv bylo jméno Venduly Chalánkové spojeno v předchozí kapitole se sebeironií, humor, který jde ruku v ruce s tvorbou autorky, je zařaditelný do všech zmíněných kategorií.

Komiksy, v nichž zaznamenává drobné absurdity všedního života podobně jako v deníkových záznamech, mohou náležet humoru útěšnému. Afiliativní humor by našel živnou půdu v autorčině hravém pojetí tvorby, v četných inkongruencích, které do díla vkládá i ve způsobu, jakým svou tvorbu prezentuje. Agresivní humor se asi nejvíce uplatňuje v autorčiných hračkách, které uvádí pod značkou *Zvrhlý vkus*. Plyšová zvířátka s plynovými maskami, utrženými hlavičkami a zafačovanými končetinami stojí v bizarním napětí mezi morbiditou a roztomilostí.⁷⁴

Součástí diplomové práce je tematická řada výtvarných úkolů, která zrcadlí všechny zmíněné polohy díla Venduly Chalánkové. V rámci kapitol vztahujících se k jednotlivým úkolům je vždy upřesněno, v jakém ohledu je humor autorky použit jako inspirační východisko.

⁷⁴ Vendula Chalánková [online]. [cit. 2017-04-14]. Dostupné z: <http://vendulachalankova.cz/>

3.6 Vlastní tvorba s využitím humoru

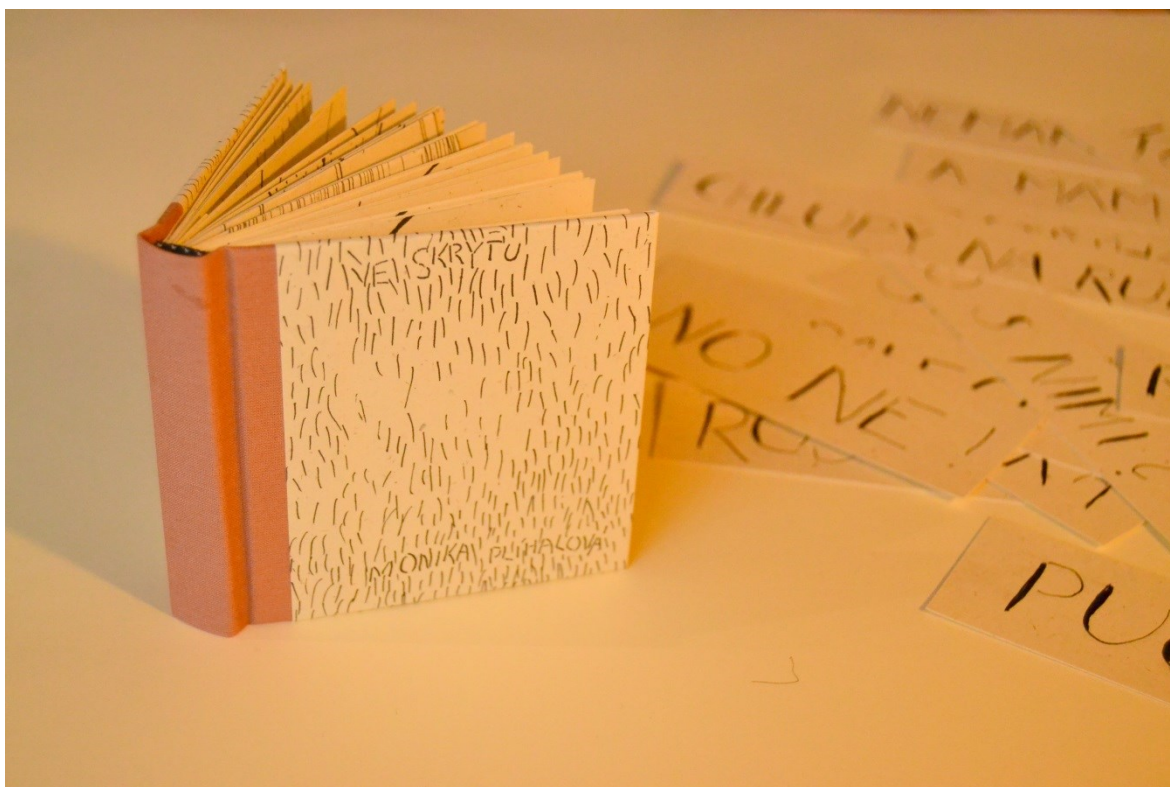
Vytvořit vlastní dílo, které v sobě nese nejen určité výtvarné kvality, ale vykazuje také humorné charakteristiky, zdaleka není jednoduché. Humor často nepřichází ve chvílích, kdy je očekáván. Vlastní tvorba tak nemůže být víc než pouhým pokusem, jak humor navodit.

Inspirací pro tvorbu s využitím humoru se stalo dílo Venduly Chalánkové, především pak jeho sebeironické ladění popsané výše. Dalším inspiračním východiskem jsou autorky, zabývající se lidskou intimitou i tělesností jako je Milena Dopitová, Kateřina Vincourová či Johana Střížková.

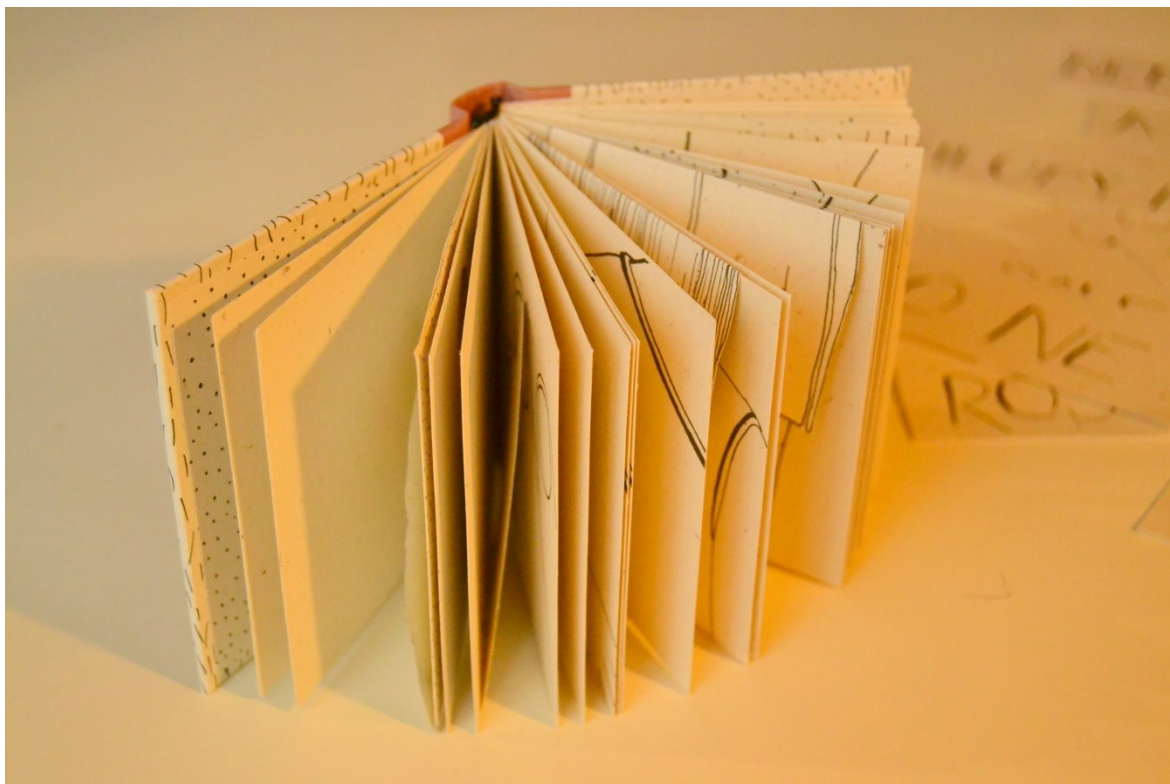
Drobné nedostatky, malichernosti a marnivé boje s nedokonalostmi sužují ženský kolektiv. Záděrka či zpocená podpaždí, chlupy a ucpané póry, vše působí ve fasádě dokonalého vzhledu jako trn v oku. Prožívání těchto drobných vad na kráse je přitom často závažnější než jejich skutečný efekt. Jde vlastně o nic, o důsledek lidské přirozenosti, o nepodstatné záležitosti, ze kterých je lépe tropit si legraci.

Výsledkem snahy o humorné ladění vlastní tvorby je autorská kniha nazvaná *Ve skrytu*. Hravou formou jsou čtenáři vizuálních sdělení prezentovány skryté nedokonalosti ženského těla. Naivní tušové kresby rozehrané papírovými hříčkami naráží na malichernost ženských starostí, které nejsou kritizovány ani podceňovány, ale spíše hrdě přiznávány a převáděny do humorné polohy. Naivita, jako jedna ze základních konfigurací humoru, je v autorské knize výrazně zastoupena. Podrobnou fotodokumentaci autorské knihy je možné vyhledat v příloze.

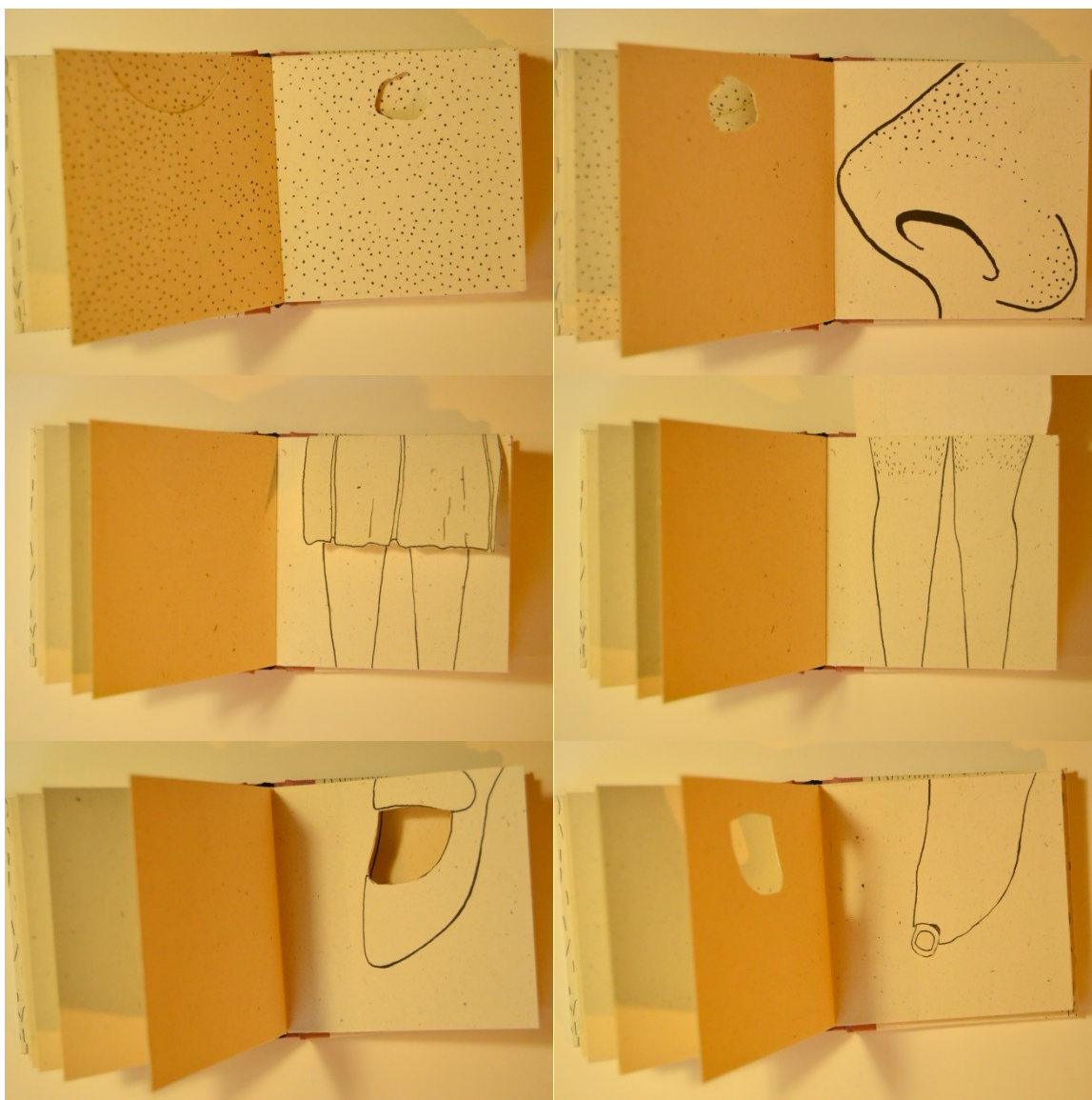
Jednou ze základních teorií humoru je teorie inkongruity. Humorný nesoulad vyvolávací napětí je cítit i z autorské knihy. Zdánlivá dokonalost je prostřednictvím hříček pokřivena objevujícími se nedostatky.



Obrázek 10: Autorská kniha, titulní strana (9,5x9,5cm)



Obrázek 11: Pohled do knihy



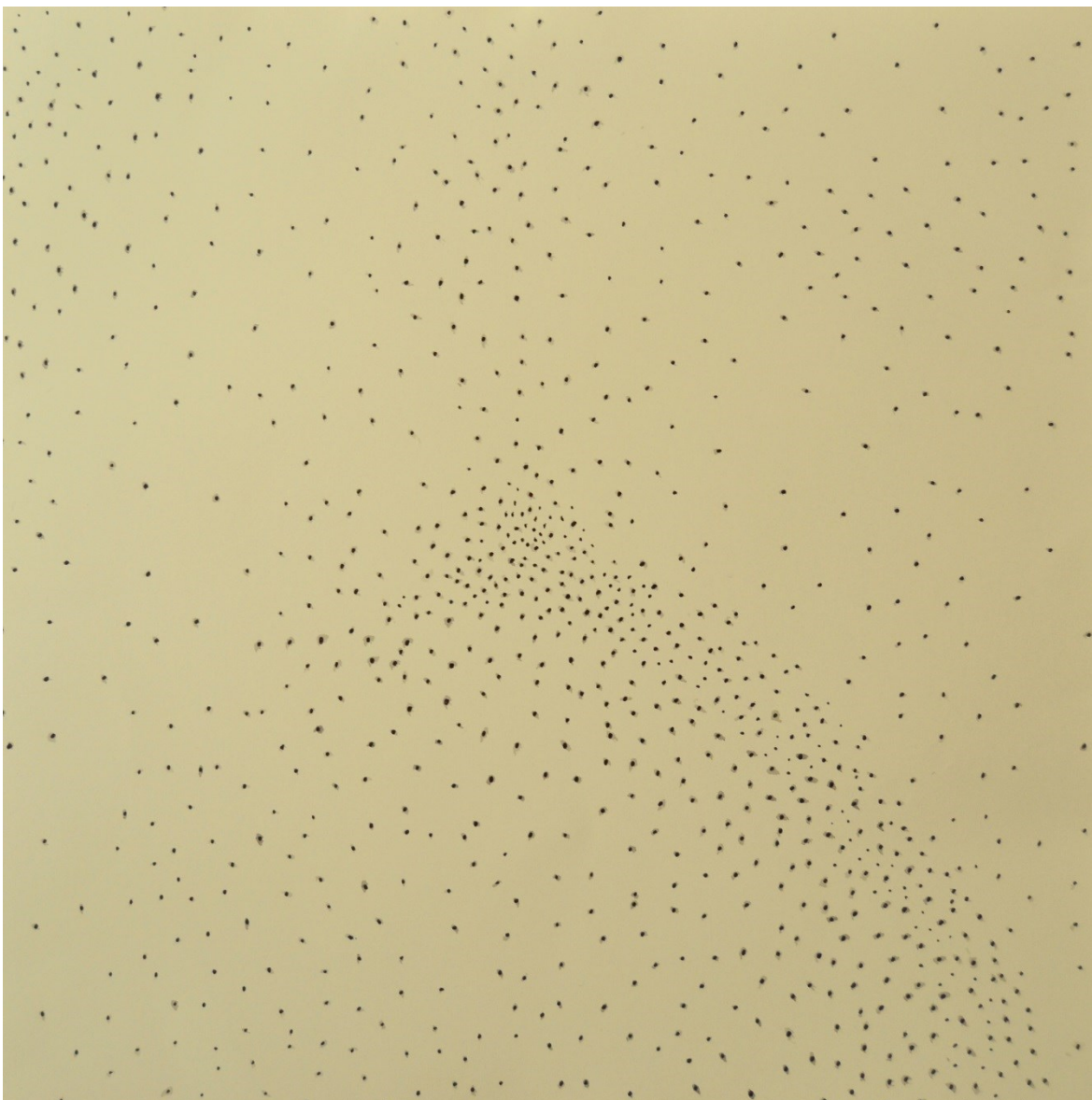
Obrázek 12: Výběr z autorské knihy

Dalším doplněním tématu jsou tušové kresby, které znázorňují detaily chlupů a pórů. Oproti autorské knize jsou zaznamenány na velkém formátu papíru 50x50 cm. Úvahy nad specifiky formátu a jeho využití se tak staly důležitou součástí procesu tvorby. Zatímco autorská kniha nevelkých rozměrů probouzí dojem důvěrnosti a intimnosti, vždyť by se také bez velkých obtíží vešla do kapsy, větší kresby evokují spíše abstraktní obrazy, které získávají svůj význam až po přečtení jejich názvu. Humorná inkongruence leží v jejich případě mezi abstrahovanou vnější podobou obrazu a jeho zcela konkrétním a přizemním významem.

Při kresbě tuší na větší formát byl nejvíce zapojen humor útěšný. Proces kresby nabyl téměř meditativního charakteru. Každý chloupek či pór získal své místo díky soustředěné práci. Zbrklý tah by znamenal kaňku a tedy nový začátek. Krátká linie se stala chlupem, stejně jako tečka pórem - tak málo stačí k zaznamenání těchto vad na kráse. S každým pečlivě nakresleným chlupem či pórem vzrůstaly pocity absurdity z malicherné touhy se těchto přirozených součástí těla zbavit.

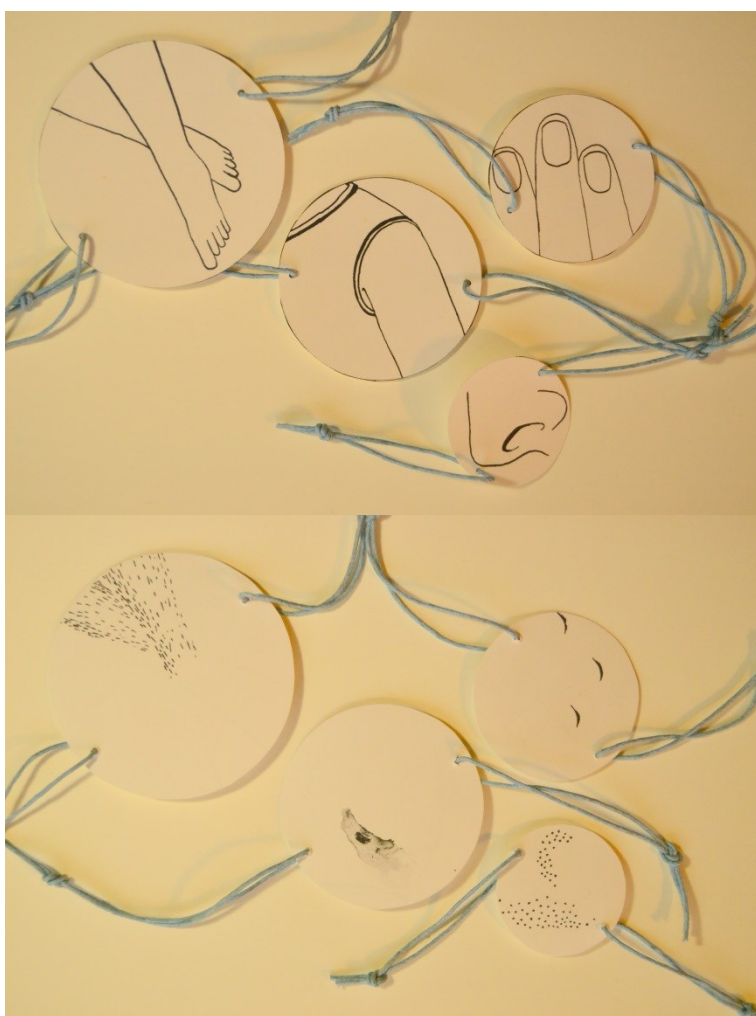


Obrázek 13: Chlupy, meditativní kresba tuší (50x50 cm)



Obrázek 14: Póry, meditativní kresba tuší (50x50 cm)

Autorské knize a tušovým kresbám předcházela drobná série thaumatropů, které byly použity jako východisko pro výtvarný úkol *Co skrýváme před světem*, který je popsán níže. Téma, otevřené thaumatropy vytvořenými v rámci předmětu *Dílno 1 – Užitá tvorba 1*, bylo autorskou knihou rozvedeno. **Autorská část diplomové práce je tak těsně navázána na její didaktickou část.** Slouží jako inspirační východisko ke koncipování jednoho z výtvarných úkolů. Realizace výtvarného úkolu naopak ovlivnila její výslednou podobu. Vlastní tvorba tak v diplomové práci figuruje spíše jako nevýrazný komentář, který rozvádí předávané vzdělávací obsahy v rámci realizované výuky.



Obrázek 15: Autorské thaumatropy

Spojením motivu na dvou stranách thaumatropu vzniknou chlupaté nohy, nos s póty, špína za nehty a zpoceně podpaží.

4 PEDAGOGIKA UMĚNÍ A HUMORU

Nedílnou součástí zpracování diplomové práce je navázání kontaktu s reálnou školní praxí. Pro rozvedení tématu *Humor ve výtvarné výchově* je toto snažení klíčové. Bez popsání jevů pozorovaných přímo ve výuce výtvarné výchovy by zůstala práce plochá a nekompletní. Těžištěm diplomové práce se tak stala její empirická část prezentovaná především v této kapitole.

Součástí kapitoly nazvané *Pedagogika umění a humoru* je shrnutí teoretických východisek o humoru v pedagogice a výtvarné výchově, popis tematické řady výtvarných úkolů s humornými náměty a v neposlední řadě představení interpretační zprávy kvalitativního výzkumu mapujícího humor ve výuce tří učitelů výtvarné výchovy. Důvodem propojení vlastní empirické části diplomové práce s teoretickými východisky z pedagogiky v rámci souhrnné kapitoly je jejich úzká obsahová provázanost.

4.1 Humor ve škole

O tom, že je humor ve škole přítomen, nemůže být pochyb. Není obtížné vzpomenout si na vtipné příhody ze školních let či vybavit si humorné situace z knih, filmů a divadelních představení čerpajících náměty v životě školáka. Humor ve škole se však dočkal svého ocenění také v několika odborných publikacích, které mapují jeho místo ve výuce.

Pedagogický pohled přináší nové perspektivy v nahlížení na problematiku humoru. Ve školním prostředí mu jsou připisovány specifické funkce i projevy. Legitimizace humoru ve škole je součástí kvalitativních změn v pojetí vzdělávání. Zatímco tradiční pedagogika vnímala humor ve škole jako v instituci spojené s ctěním autorit a dodržováním disciplíny jako neužitečný a rušivý element, progresivistické pojetí na přítomnost legrace ve škole reaguje pozitivně. Jedná se o přirozenou součást výuky zrcadlící potřeby žáka a vedoucí k celkové humanizaci vzdělávání.⁷⁵

Mezi učiteli a žáky se objevuje specifický školní humor, který je: 1) obsahově specifický: je vázaný ke kontextu života ve škole a často nepřenositelný do jiného prostředí; 2) rozšířený napříč různými školami; 3) stabilní v čase.⁷⁶

⁷⁵ ŠEĎOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4. s. 44

⁷⁶ Tamtéž, s. 44

4.1.1 Funkce humoru ve vyučování

Autoři publikace *Komunikace ve škole*, Jiří Mareš a Jaro Křivohlavý, spatřují výhody humoru ve škole v okořenění školního života, který se často stává všedním a ve kterém hrozí riziko zmechanizování lidské komunikace či zafixování stereotypů a pocitů předurčenosti dění. „*Učitelé a žáci, jako by se stávali herci v cizí hře, vykonavateli činů, jejichž scénář vymyslel někdo jiný, někdo mimo tuto třídu, mimo tuto školu, mimo přítomný čas. Někdo cizí jim předepsal role, obsah vět, způsob uvažování a hodnocení.*“ Díky humoru lze podobné pocity narušit. „*Humor rozrušuje pracně udržovanou fasádu školské vznešenosti, rozbíjí odlidštěnost vztahů, hladký průběh každodenní rutiny. (...) Humor nutí aktéry tvořivě reagovat na učivo, na dění ve škole i mimo školu, akcentuje kouzlo okamžiku, unikátnost pedagogických situací, vede k vychutnávání přítomného života oproti vzdáleným perspektivám. Dokáže také zesměšnit aktuální pachtění tím, že je poměřuje vyššími a dlouhodobějšími kritérii. Humor svědčí o tom, že jeho aktéři jsou vnitřně svobodní.*“⁷⁷

Vliv humoru na učitele a žáky charakterizují Mareš a Křivohlavý jako **diferencovaný**. Humor bývá ceněn spíše dospívajícími studenty než mladšími žáky. Pro přijetí, ocenění a pochopení humoru přitom hrají roli sociální kompetence, kognitivní schopnosti či například postavení žáka ve třídě. I přístup učitelů k humoru je rozrůzněný, používají ho častěji zkušenější a tvořiví učitelé.⁷⁸

Mareš a Křivohlavý dále vymezují základní dvě funkce humoru v prostředí školy. První funkci je možné označit jako **tlumící, redukující, nulující**. Díky této funkci lze tlumit nejistotu, napětí, rozpaky či nudu ve školní třídě. Funkce rovněž napomáhá snížit stereotypnost společných činností učitele a žáka, umrtvělost a odcizenost obsahu jejich činnosti či frázovitost a neupřímnost v mezilidské komunikaci. Druhá funkce je **probouzející k životu, posilující, rozšiřující, zmnožující**. Tato funkce humoru dovoluje probudit mezi žáky jistotu, pozvednout jejich sebedůvěru a odvahu, nastolit radostnou atmosféru uvolnění a zábavy, posílit demokratičnost vztahů ve třídě, autentičnost

⁷⁷ MAREŠ, Jiří a JARO KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 160

⁷⁸ MAREŠ, Jiří a JARO KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 176 – 177

mezilidské komunikace apod. Humor může dále zvýšit variabilitu činností učitele a žáka či oživit její obsah.⁷⁹

Co se týče vztahu humoru k výsledkům žákova učení, lze ho popsat jako **nepřímý**. Humor ovlivňuje učení především díky zpříjemnění atmosféry ve třídě a upevnění sociálních vztahů. Humor podporuje divergentní myšlení, nestandardní odpovědi na učitelovy otázky a zvyšuje motivaci. Patrně ale nemá vliv na porozumění žáka učivu.⁸⁰

Další pohled na funkce humoru ve školním vyučování nabízí Klára Šedřová, která ve své publikaci *Humor ve škole*, uvádí výčet několika autorů a jejich studií zaměřených na tuto problematiku. Rovněž zmiňuje vztah humoru k učení, který je v současné pedagogice na základě několika předpokladů definován jako pozitivní. Prvním předpokladem je přenášení pozitivních emocí, které humor provází, na vyučovaný předmět i samotné vzdělávání. **Motivace** k učení se tak díky humoru zapojenému do výuky zvyšuje a s ní i kvalita studijních výsledků. Díky neobvyklým humorným podnětům dochází také k upoutání a udržení žákovy **pozornosti**, a tak i k usnadnění osvojení předkládaného učiva. S humorem jsou navíc spojené inkongruentní mentální asociace, které podněcují kognitivní procesy a ulehčují ukládání informací do dlouhodobé **paměti**. Zajímavým poznatkem je přitom skutečnost, že v případě nevhodného humoru je efekt na učení nulový, nebo dokonce negativní.⁸¹

⁷⁹ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 162 – 163

⁸⁰ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 177

⁸¹ ŠEDŘOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4. s. 45 - 46

4.1.2 Humor žáka

Humor žáka je pro výzkumníky obtížněji dostupnou oblastí, protože vnějšímu pozorovateli zůstává často zatajen a je úzce vázán na vztahy ve třídě a další kontexty.⁸²

Šedřová zmiňuje koncepci P. Woodse, který vidí v humoru žáka jeden ze způsobů, jak se adaptovat na podmínky a požadavky školy. Humor vnímá jako kolonizační techniku žáka, která mu dovolí vymanit se z nudy školního vyučování a čelit autoritě dospělých bez větších postihů. Ve škole jakožto v instituci se zavedenou strukturou a pravidly je prostor pro **humor institucionální**. Jedná se o dva specifické typy humoru. První z nich, tzv. *blbnutí*, je způsob, jak bojovat proti školní nudě nastolením dynamické a vzrušující situace. Zdánlivě chaotické chování, které bývá učiteli obtížně chápáno a považováno za dětinské, vyvolává spolehlivě smích mezi žáky. Druhým typem institucionálního humoru je tzv. *subversivní smích*, jenž dovoluje útočit na autoritu učitele ve formě různých posměšků, žertovných přezdívek pro učitele či odmlouvání v interakci s ním. Tento typ humoru je prostředkem, jak se vypořádat s obtěžujícími omezeními, se kterými je pobyt ve škole spojen. Vedle humoru institucionálního se ve školním prostředí vyskytuje také humor přirozený, který nesleduje žádný cíl vyplývající z institucionálního prostředí.⁸³

V humoru žáka hrají velkou roli anekdoty, repetitivně vyprávěné směšné příběhy či praktické vtipy a humorné chování. Díky předávání skrytých obsahů humor ovlivňuje socializaci jedince a jeho postavení ve skupině, ve věku dospívání může navíc výrazně přispět k utváření jeho nové identity.⁸⁴

Šedřová ve vlastní výzkumné zprávě zabývající se humorem ve škole vymezila několik kategorií pro žákovský humor. Vyhodnocení výzkumných dat provedla na základě narativní analýzy. Jednalo se o rozbor písemných vyprávění žáků o humorných událostech, které ve škole zažili. Na základě tematické analýzy těchto textů vymezila oblasti, které se na poli žákovského humoru vyjevují: 1) žáci se smějí učitelům: učitel se

⁸² MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 172

⁸³ ŠEDŘOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4. s. 38

⁸⁴ ŠEDŘOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4. s. 39 – 42

stává komickým, napáleným či vtipným; 2) smích žákovské skupiny: smích komickému žákovi či kolektivní spontánní akce; 3) sváteční humor.⁸⁵

Pokud je objektem humoru učitel, může zastávat tři hlavní pozice. **Komický učitel** vyvolá smích žáka na základě svého přehánění či jiné chyby. Mechanismem vtipu se v tomto případě může stát inkongruence mezi zdánlivou dokonalostí učitele a jeho reálným pochybením. **Napálený učitel** se stává obětí žákovského humoru, když je žáky různými způsoby aktivně zesměšňován. V pozadí tohoto jevu může stát logika odplaty či msty. **Vtipný učitel** je aktivním iniciátorem humoru. Užívá přitom buď humoru s funkcí primárně pedagogickou, nebo s funkcí mocenskou.⁸⁶

V žákovské skupině se objektem humoru stává i **komický žák**, smích ve skupině způsobí svými omyly a nehodami, často spojenými např. se zašpiněním či neschopností podat školní výkon. Humor se v tomto případě vyjevuje pravděpodobně z úlevy směřující se žáků, že je podobná nepříjemnost nepotkala. Další kategorií pro humor zaznívající v žákovské skupině je oblast, kterou Šedřová nazvala „**blbiny**.“ Tyto aktivity šířené ve skupině spontánně a na základě tzv. skupinové infekce bývají často spojené s ničením předmětů či vytvářením nepořádku. Existuje zde inkongruence mezi porušováním norem a očekáváním sankcí a radostným veselím. Podobné akce žáků znamenají vybočení z každodenní rutiny a nudy.⁸⁷

Zvláštní kategorií humoru vnímaného žáky je sváteční humor. V tomto ohledu lze nacházet určité souvislosti spojení smíchu a svátečnosti s karnevalovou lidovou kulturou. **Apríl**, den, kdy se legitimizují žákovské fórky, osvobozuje učitele i žáky. Konzervou sdíleného humoru se stávají školní **výlety**, které lákají svou prostorovou mimořádností ke smíchu. Zážitky s nimi spojené jsou často původně charakterizované jako útrapy, následně jsou však redefinované jako humorné.⁸⁸

⁸⁵ ŠEDŘOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4.

⁸⁶ Tamtéž.

⁸⁷ Tamtéž.

⁸⁸ ŠEDŘOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4.

4.1.3 Humor učitele

Učitelé se dle výzkumů často shodují ve vstřícném postoji k humoru ve vyučování. V této souvislosti poukazují na zlepšování klimatu třídy, vytváření asociací mezi učivem a mimoškolní zkušeností žáků či na snižování stresu, který brání žákovi učení.⁸⁹ Díky těmto argumentům lze humor a postoje k němu považovat za plnohodnotnou součást učitelova pojetí výuky.⁹⁰

Mareš a Křivohlavý uvádějí ve své publikaci taxonomii učitelského humoru převzatou od J. W. Neulipa, kterou obohacují o konkrétní příklady výroků z českého prostředí. Tato taxonomie nabízí široké spektrum možných situací, v nichž se humor učitele vyjevuje, její výčet představuje následující tabulka.⁹¹

Taxonomie humoru středoškolských učitelů dle Neulipa (1991) ⁹²	
Humor zaměřený na učitele	Učitel prozrazuje žákům na sebe humornou příhodu související s učivem
	Učitel prozrazuje žákům na sebe humornou příhodu nesouvisející s učivem
	Učitel prozrazuje žákům na sebe, že je situací zaskočen
	Učitel hraje roli určité osoby, která má vztah k učivu
	Učitel hraje roli určité osoby, která nemá vztah k učivu
	Učitel humorně shazuje sám sebe před žáky
Humor zaměřený na žáka	Učitel humorně upozorňuje žáka, že se dopustil chyby
	Učitel si žáka komicky dobírá
	Učitel si dělá legraci ze žáka (neútočným způsobem)
	Učitel hraje roli studenta
Neadresný humor	Učitelova nečekaná přirovnání nebo záměrně nelogické výroky
	Učitelovy slovní hříčky
Vnější zdroje humoru	Učitel humorně interpretuje historickou událost
	Učitel karikuje třetí osobu, která má vztah k učivu
	Učitel karikuje třetí osobu, která nemá vztah k učivu
	Učitel humorně využívá přírodního jevu
Nonverbální humor	Učitel vyjadřuje humornou mimikou své afektivní stavy
	Učitel vyjadřuje humor pohyby těla

⁸⁹ Tamtéž, s. 43

⁹⁰ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

⁹¹ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 167-172

⁹² MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 167-172

Šedřová doplnila narativní analýzu řákovských vyprávění o humorných událostech, které se jim ve škole přihodily, i vyhodnocením podobných textů od učitelů. Na daném výzkumném vzorku tak získala přehled o tom, jaké humorné stránky školního života spatřují učitelé. Rozčlenila je do tří základních oblastí: 1) hlášky: popletené výroky řáků; 2) řákovské kolonizace: akce řáků napomáhající jejich zvládnání podmínek a požadavků školy; 3) mé komické já: trapné situace, do kterých se učitel dostává; 4) sváteční humor vnímaný učiteli: humorné akce odehrávající se na školních výletech či během mimořádných událostí.

V případě hlášek řáků, jejich zmatených komentářů a rozverných připomínek může humor nalézat živnou půdu v pocitech učitelovy expertní převahy. Řákovské kolonizace vnímá učitel humorně zřejmě kvůli radosti z toho, že záměry řáků prohlédne.

V souvislosti s vnímáním humoru ve škole učitelem je třeba dodat, že užívání humoru coby pedagogického prostředku může být navzdory svým výhodám velice problematické. O nepochopených žertech učitele a riziku vzniku trapných okamžiků svědčí následující ukázka z publikace K. Šedřové.⁹³

„Ve výtvarné výchově máme se sedmákama projekt Indiáni. Celý projekt jsem chtěla na konci doprovodit společným prožitkem. Vzali jsme si naše vyrobené totemy, které jsou z krabic, a jednoduché hudební nástroje. Šli jsme na pergolu spojující dvě části budovy školy. Postavili jsme si totemy a já nabádala děti, aby zkusily tančit kolem nich jako šamani. Po nechápavých pohledech jsem začala rituální tanec tancovat sama. Přidaly se ke mně asi další dvě děti, ale ostatní nic. Ptala jsem se, proč nezačnou taky. Jeden chlapec mi odpověděl, že větší sranda je mě pozorovat, že jsem praštěná.“⁹⁴ Vyprávěčem v citované ukázce se stává učitel výtvarné výchovy. Jeho vyprávění může posloužit nejen jako ilustrace k pohledu učitele na školní humor, ale také započít úvahy o specifikách humoru ve výuce výtvarné výchovy, jimž budou věnovány následující stránky této diplomové práce.

⁹³ ŠEDŘOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4. s. 125.

⁹⁴ ŠEDŘOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4. s. 124.

4. 2 Humor a výtvarná výchova

Předchozí kapitola byla věnována humoru ve škole napříč výukovými předměty. Nyní je třeba zaměřit pozornost přímo na výtvarnou výchovu a její výuku.

Existují rozdíly mezi zapojením humoru do výuky obecně a využitím humoru v hodinách výtvarné výchovy? Jak se humor ve výtvarné výchově projevuje? Má humor své místo v učitelově pojetí výuky výtvarné výchovy? Úkolem této kapitoly diplomové práce je nastínit odpovědi na podobné otázky, které se v souvislosti s uvažováním o humoru ve výtvarné výchově vyjevují.

Na tomto místě je nutné poznamenat, že vyhledat specifika humoru ve výtvarné výchově je úkolem, k jehož splnění rámec diplomové práce zdaleka nestačí. Poznatky zde sepsané mohou sloužit pouze jako úvod do široké problematiky, jsou určeny k dalšímu redefinování a otevření nových úvah o daném tématu.

Literární prameny věnované k humoru ve výtvarné výchově nejsou příliš bohaté. Zajímavá je myšlenka Sheri R. Klein popsaná v článku *Humor in a Disruptive Pedagogy: Further Considerations for Art Educators*. Koncepte článku staví na potenciálu humoru narušit zafixované lidské stereotypy a vzorce myšlení. Skrze humor ve výtvarném umění a jeho představení žákům lze odstranit bariéry, které omezují lidské uvažování, a vést tak k tvořivému a divergentnímu myšlení nezatíženému předsudky. Autorka uvádí návodné otázky, které mohou rozpoutat diskuzi o humorných aspektech vybraného uměleckého díla. Na příkladu díla Michaela Hernandez de Luna, tyto otázky zodpovídá.⁹⁵

⁹⁵ KLEIN, Sheri R. Humor in a Disruptive Pedagogy: Further Considerations for Art Educators. *Art Education* [online]. 2013, 66(6), 34-39 [cit. 2017-03-25]. ISSN 00043125. Dostupné z: <http://www.arteducators.org/research/art-education>

Teri Evans-Palmer nachází ve své studii potenciál humoru pro zvyšování tzv. vnímané osobní účinnosti (self-efficacy) učitele výtvarné výchovy. Učitelé, kteří věří ve své schopnosti vést výuku, jsou odolnější vůči stresu, emočně vyrovnanější, dokáží snáze řešit nastalé problémy a pracovat efektivně. Smysl pro humor a jeho zapojení do výuky může posílit víru učitelů ve vlastní zdatnost. Zvláště v hodinách výtvarné výchovy, kde je zapotřebí nastolit uvolněné a podnětné prostředí, které vede žáky ke kreativnímu myšlení, se z humoru může stát účinný prostředek k plnění daných cílů.⁹⁶

⁹⁶ EVANS-PALMER, Teri. The Potency of Humor and Instructional Self-Efficacy on Art Teacher Stress. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education* [online]. 2010, 52(1), 69-83 [cit. 2017-03-26]. ISSN 00393541. Dostupné z: <http://www.naea-reston.org/>

4.2.1 Typologie a specifika humoru ve výtvarné výchově

Pro účely této diplomové práce je nutné pokusit se uvažovat o humoru ve výuce výtvarné výchovy v nových kontextech. Na tomto místě je nápomocné znovu se vrátit k typologii humoru Kuipera a kol. popsané již v úvodní kapitole této práce. Zmíněná typologie zaměřená na obsah humorné interakce nabízí celostní pohled na humor, včetně jeho pozitivních a negativních forem.⁹⁷

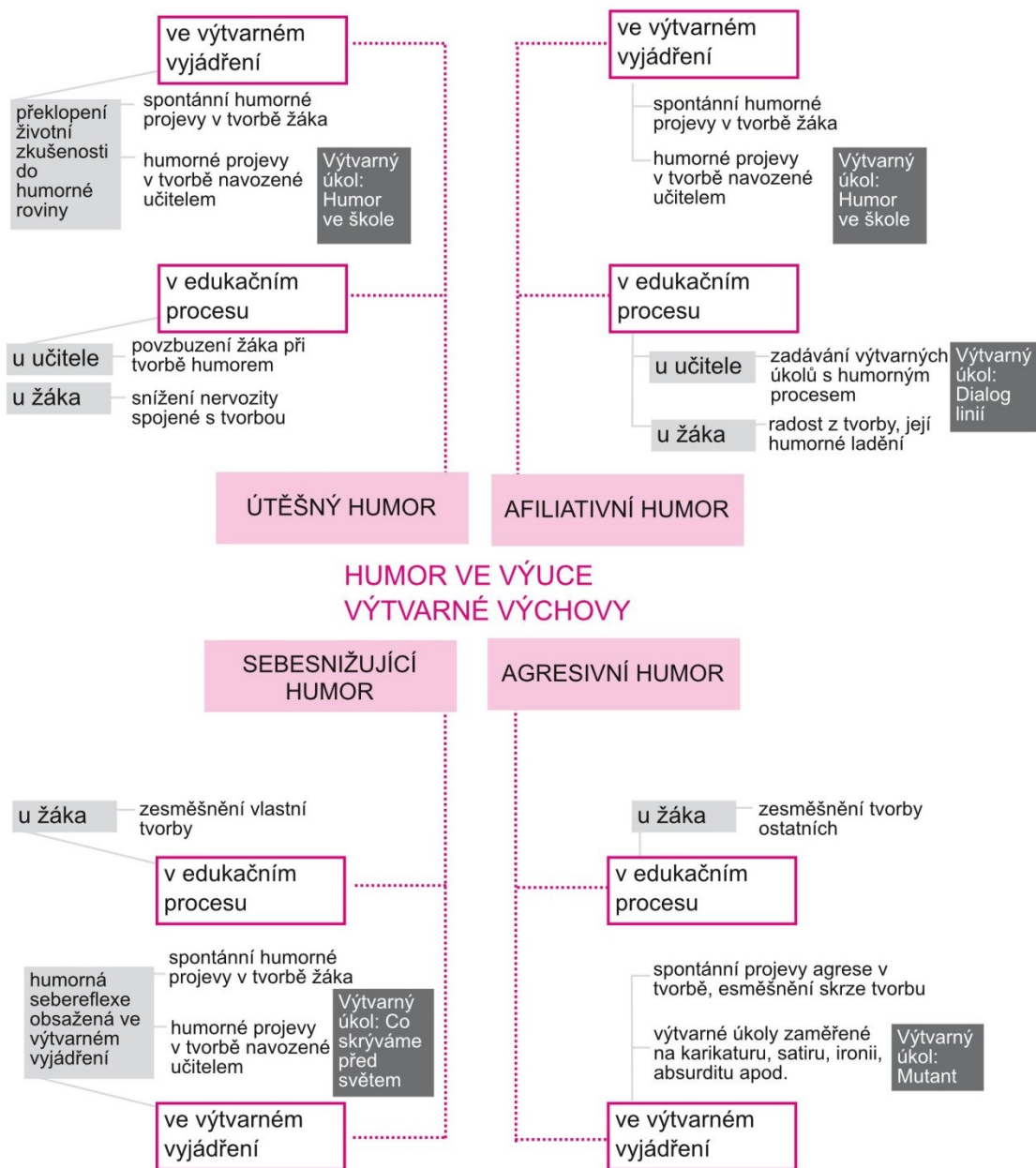
Typologie Kuipera a kol. dala podněty k úvahám o specifikách humoru ve výtvarné výchově ve dvou směrech:

- 1) Typologie byla zohledněna v rámci koncipování výtvarné řady, která zrcadlí téma humoru z několika možných úhlů. Zúžené pohledy na možnosti zapojení humoru do výtvarných úkolů tak byly rozšířeny a v realizované výuce se humor objevuje ve více formách.
- 2) Typologie Kuipera a kol. usměrnila uvažování o specifikách humoru ve výuce výtvarné výchovy v rámci hledání východisek pro vlastní kvalitativní výzkum. Byla tak výrazně zvýšena citlivost výzkumníka k projevům humoru učitele a žáka pozorovaných ve výuce výtvarné výchovy při provádění výzkumného šetření.

Za účelem zpřístupnění těchto úvah čtenáři je zde přiložena myšlenková mapa. Obsahuje vyznačení polohy humoru využití v jednotlivých realizovaných výtvarných úkolech, dále jsou zde zahrnuty možné projevy humoru ve výuce výtvarné výchovy, jejichž vymezení je vstupem do oblasti výzkumného šetření.

Je však důležité zdůraznit, že jde o pouhý nástin. Myšlenková mapa nepodává definitivní a přesné informace, ale pouze naznačuje uvažování autora diplomové práce v rámci jeho předorientace v dané problematice. Jejím cílem není podat ověřená fakta ani popisovat s jistotou příčiny jevů.

⁹⁷ ŠEĐOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4. s. 21



4.2.2 Tematická řada na humorné náměty

Součástí diplomové práce je koncepce výtvarných úkolů, do nichž je v různých formách zapojen humor. Jak již bylo řečeno výše, k rozrůznění úkolů byla použita typologie Kuipera a kol., která vnesla do výtvarné řady více úhlů pohledu na dané téma - výtvarné úkoly se dotýkají útěšného, afiliativního, sebesnižujícího i agresivního humoru.

Realizace úkolů proběhla v rámci souvislé oborové praxe. Výtvarný úkol nazvaný *Dialog linií* byl realizován na Základní škole Korunovační. Zbylé úkoly, tedy *Humorné situace ve škole*, *Co skrýváme před světem* a *Mutant*, byly představeny žákům Gymnázia Na Zatlance.

Společným inspiračním východiskem pro úkoly se stala tvorba autorky Venduly Chalánkové, která je výraznou osobností současné české umělecké scény. S její tvorbou je těsně spjatý vtip a humor, který prostupuje celým jejím dílem v mnoha podobách.⁹⁸ I sama autorka vystupuje na veřejnosti vždy s humorným laděním, nebrání se upřímnosti ani sebeironii.⁹⁹

⁹⁸ Artlist - Centrum pro současné umění Praha.: Vendula Chalánková [online]. [cit. 2016-11-30]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/vendula-chalankova-5761/>

⁹⁹ Youtube: Umění je proces. Vendula Chalánková. TEDxPrague [online]. [cit. 2016-11-30]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=pDoVkylLWeU>

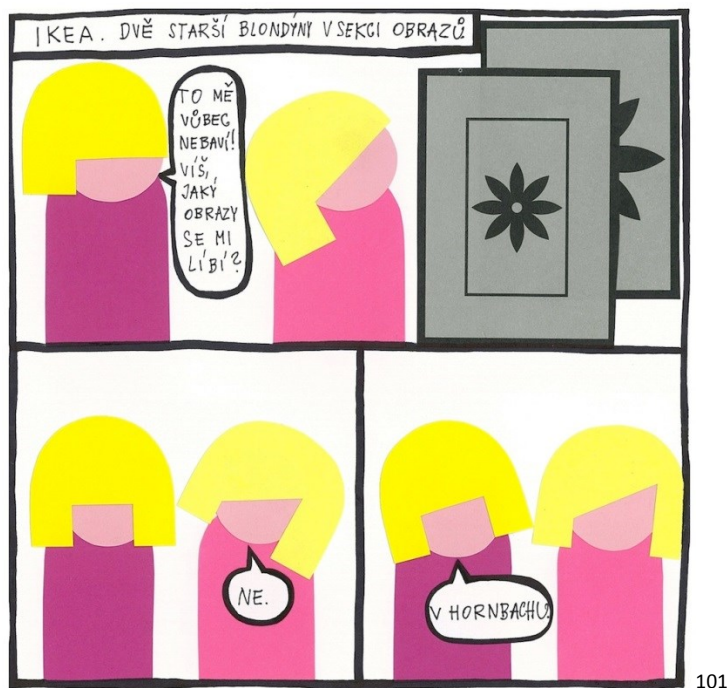
Výtvarný úkol č. 1: Humorné situace ve škole

Námět	Humorné situace ve škole
Cílová skupina	1. ročník gymnázia
Časová dotace úkolu	90 min
Hlavní inspirační východiska	Komiksy Venduly Chalánkové David Böhm Jiří Franta - Není to to co by to mohlo být / Galerie NOD / 2006 (vytváření záznamů každodenní reality na stěnu galerie)
Cíl	Žák zachytí humornou situaci ze svého života ve školním kolektivu
Učivo	Úspornost a přímot výtvarného vyjádření, stylizace, práce s plochou a linií, možnosti koláže, komiks, práce s textem, zachycení děje, vyjádření vlastních zážitků, sebereflexe, reflexe života ve škole, humor a odlehčení, komunikace, dialog, sociální interakce, seznámení se s uměleckou tvorbou Venduly Chalánkové, osobnost umělce jako inspirační východisko
Pomůcky	papír (A4), fixy, tužka, barevný papír, lepidlo
Datum realizace	3. 11. 2016

Osobitý humor Venduly Chalánkové se stal **inspiračním východiskem** k výtvarnému úkolu na téma *Komické situace ve škole*. Zvláště potom cyklus komiksů, v nichž reflektuje drobné útržky z každodenní komunikace. „Komiksy vznikají průběžně, dalo by se říct, až jako určité nepravidelné deníkové záznamy. Zachycení jevu „tak jde čas“. Fungují mi skvěle i jako arteterapie,“ přiznává Vendula Chalánková v rozhovoru pro Lidové noviny.¹⁰⁰

Komiksy jsou srozumitelné východisko k výtvarnému úkolu. Svou důvěrnou atmosférou přitahují diváka a kladou mu před oči běžné denní výjevy v jiném světle. Nabízejí navíc řadu podnětů k diskuzi. Komiksem o dvou blondýnkách v IKEA, které si povídají o kvalitě prodávaných obrazů, lze například uvést téma chápání uměleckého díla současnou veřejností.

¹⁰⁰ Lidovky.cz: Zakázali mi prodávat náušnice s Ibalginem, říká výtvarnice Chalánková [online]. [cit. 2016-11-28]. Dostupné z: http://www.lidovky.cz/zakazali-mi-prodavati-nausnice-s-ibalginem-rika-vytvarnice-chalankova-12k-design.aspx?c=A140526_090240_ln-bydleni_toh



Obrázek 16: Vendula Chalánková, IKEA. Dvě starší blondýny v sekci obrazů.

Postavy vystříhávané z barevného papíru, se kterým autorka často pracuje, navíc vynikají jednoduchostí provedení a úsporností, která neodvádí pozornost od jádra sdělení. Poukázání na jejich přímou formu může žákům pomoci v cestě za hledáním nových možností výtvarného vyjádření.

Z hlediska Kuiperovy typologie se výtvarný úkol dotýká nejvíce humoru **útěšného** a **afiliativního**. Prvky útěšného humoru lze v plnění úkolu spatřovat v uvažování o každodennosti školního života a vyhledávání jeho humorných stránek. Humor afiliativní je do úkolu zapojen tvorbou vizuálně obrazných vyjádření, které mohou obsahovat humorné sdělení.

Myšlenková mapa uvedená v příloze (viz příloha 1) naznačuje způsob uvažování při vytváření celkové koncepce výtvarného úkolu včetně zahrnutí inspiračního východiska Venduly Chalánkové a zapojení typologie humoru.

Cíl výtvarného úkolu je formulován následovně: „Žák zachytí humornou situaci ze svého života ve školním kolektivu.“

¹⁰¹ Art + antiques: Vendula Chalánková [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <http://www.artcasopis.cz/komiks/vendula-chalankova>

Očekávané výstupy Rámcového vzdělávacího plánu pro gymnázia (RVP G) jsou naplňovány především díky zaměření úkolu na komunikační účinky vizuálně obrazného vyjádření a interpretaci současného uměleckého díla. Způsob plnění očekávaných výstupů RVP G je podrobněji popsán v následující tabulce.¹⁰²

Konkretizované očekávané výstupy dle RVP G ve výtvarném úkolu <i>Komické situace ve škole</i>		
OBRAZOVÉ ZNAKOVÉ SYSTÉMY	Žák v konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření vlastní i umělecké tvorby identifikuje pro ně charakteristické prostředky.	Žák identifikuje prostředky v projevu Venduly Chalánkové spojeným s úsporností a jednoduchostí formy nesoucí jasné sdělení.
	Žák objasní roli autora, příjemce a interpreta při utváření obsahu a komunikačního účinku vizuálně obrazného vyjádření.	Žák pozná tvorbu Venduly Chalánkové jako sdělení, zohledňuje pluralitu pohledů na věc, subjektivní vnímání obsahu díla.
	Žák při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpozná jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření.	Žák při tvorbě uplatňuje vlastní zkušenost z života ve školním kolektivu, do své tvorby zapojuje humor.
ZNAKOVÉ SYSTÉMY VÝTVARNÉHO UMĚNÍ	Žák nalézá, vybírá a uplatňuje odpovídající prostředky pro uskutečňování svých projektů.	Žák ke sdělení pointy humorné situace prostřednictvím výtvarného vyjádření volí vhodné prostředky na základě vlastního výběru.
	Žák využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média pro vyjádření své představy.	Žák pozná dílo Venduly Chalánkové a jeho výtvarné kvality, seznámí se úsporností jejího vyjádření i možností účelně pracovat s barevným papírem.
	Žák charakterizuje obsahové souvislosti vlastních vizuálně obrazných vyjádření a konkrétních uměleckých děl a porovnává výběr a způsob užití prostředků.	Žák porovnává svou práci s dílem Venduly Chalánkové. S ohledem na svůj záměr užívá podobných prostředků jako autorka.
	Žák vytváří si přehled uměleckých vizuálně obrazných vyjádření podle samostatně zvolených kritérií.	Žák při výběru prostředků postupuje účelně s ohledem na svůj záměr. Přehled vizuálně obrazných vyjádření rozšíří o postupy Venduly Chalánkové.
	Žák samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění	Žák při vlastní tvorbě experimentuje s různými prostředky, má možnost využít díla Venduly Chalánkové coby přímé inspirace, ať už po stránce formální, nebo obsahové.

Motivační fáze výtvarného úkolu je věnována především seznámení s dílem Venduly Chalánkové. V úvodu vyučovací hodiny je žákům představen videozáznam z TEDxPrague,¹⁰³ kde byla Vendula Chálánková hostem. Během patnácti minut autorka představuje

¹⁰² Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2017-04-17]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: [file:///C:/Users/acer/Downloads/RVPG-2007-07_final%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/acer/Downloads/RVPG-2007-07_final%20(1).pdf)

¹⁰³ Youtube: Umění je proces. Vendula Chalánková. TEDxPrague [online]. [cit. 2016-11-30]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=pDoVkyILWeU>

průřez celým svým dílem. Během svého svérázného projevu hovoří srozumitelným a jasným jazykem. Hned z prvních okamžiků videa lze vyčíst její osobitý přístup k tvorbě, prodchnutý humorem a nadšením ze všedností. Díky autentickému videozáznamu je žákům představen umělec nejen skrze své dílo, ale také jako osobnost.

Po zhlédnutí videa následuje diskuze o umělkyni a její tvorbě. Žáci zmiňují, jaké pasáže videozáznamu je zaujaly a která díla je oslovila. Pozornost je posléze stočena na cyklus komiksů, který byl autorkou představen v závěru videa a jenž se stane východiskem pro výtvarný úkol.

Zadání výtvarného úkolu je formulováno následovně:

1) „Popřemýšlej a nalezni v paměti nějakou vtipnou situaci, kterou jsi na této škole zažil, ať už to bylo v jídelně, ve třídě, při hodině, v šatně, na seznamovacím kurzu nebo jinde. Vybav si například takovou situaci, při které ses opravdu bavil a upřímně ses zasmál. Třeba ti ale vytane na mysl situace, která ti vtipná nepřišla, ale smáli se ostatní. Zkus danou situaci nejprve zhodnotit a přemýšlet nad důvody, proč sis vybral právě ji.“

2) „Vyber vhodné výtvarné prostředky pro vyjádření vybrané situace. Lze se nechat inspirovat Vendulou Chalánkovou a jejími stylizovanými postavami z barevného papíru. Pokud ale vidíš výtvarné řešení úkolu spíše v kresbě, není důvod od tvého záměru ustupovat. Postavy je možné výrazně stylizovat, či dokonce nahradit nějakým zástupným znakem. Cílem hodiny není popsat situaci se všemi detaily, prostředím a proporcionálně vyváženými postavami. Naopak, žádoucí je úsporně vyjádřit pointu vybrané humorné situace. Nejprve své výtvarné zpracování navrhni, načrtni na papír. Posléze přístup k vlastnímu zpracování. Při vytváření komiksu dbej na čitelnost textu.“

Realizace výtvarného úkolu probíhá ve dvou fázích:

- 1) Výběr humorné situace, náčrty.
- 2) Vlastní zpracování výtvarného úkolu. Žáci samostatně vytvářejí osobité zpracování námětu. Volí výtvarné prostředky odpovídající jejich záměru. V individuálních rozhovorech s vyučujícím objasňují svůj výběr a blíže popisují humornou situaci.

Co se týče **reflexe**, žáci kromě individuálních rozhovorů s vyučujícím v průběhu hodiny, na závěr objasňují výběr situace spolužákům. Obhajují přitom výběr výtvarných prostředků. Mezi otázky prohlubující reflexi lze zařadit: Popiš humornou situaci, kterou sis vybral ke zpracování. Jaké byly důsledky humorné situace? Jsi spokojen s formální stránkou tvé práce? S jakými záměry jsi vstupoval do práce? Atd.

Jako kritérium **hodnocení** je možné zvolit skutečnost, že žák:

- 1) Žák je svou výtvarnou prací schopný vyjádřit obsah.
- 2) Žák je schopen citlivě a účelně využít výtvarné prostředky. (využití plochy, citlivá práce s kresebnou linií, čitelnost textu atd.)

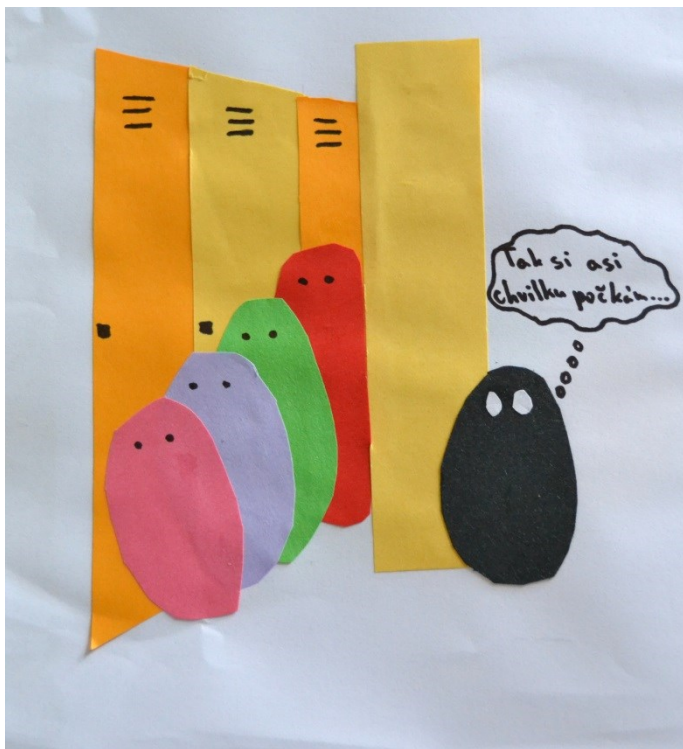
Realizace výtvarného úkolu s žáky prvního ročníku gymnázia vedla k zajímavým poznatkům. Žáci přijali komiksy Venduly Chalánkové jako východisko k výtvarnému úkolu a někteří využili i jejich jednoduché formy. Zajímavou diskuzi vyvolal podle očekávání komiks o dvou blondýnkách v sekci IKEA, jehož humornou pointu žáci nebyli schopni pochopit a který si vyžádal další vysvětlení.

Humor se ve výtvarném úkolu dobře uplatnil. Žáci nakreslili či zpracovali technikou koláže celou sérii humorných situací odehrávajících se ve školním prostředí. Díky jejich autentičnosti je lze považovat jako určitou sondu humoru ve škole. Často opakujícím se motivem se stala např. nesvědomitost žáka, který zapomněl, že se píše test; humorné situace vznikající u šatních skříněk; či interakce žáka s učitelem.

Humorná pointa některých výtvarných prací je dobře čitelná vnějšímu pozorovateli. Mezi kresbami je však možné nalézt i takové, jejichž porozumění je vázáno na kontexty, které zůstávají skryty. Podobně jako jsou některé komiksy Venduly Chalánkové nesrozumitelné žákům, jádro sdělení některých žakovských práce zůstává neobjasněné učiteli.

Komunikace při plnění výtvarného úkolu i při prezentaci výsledných prací zde nabývá na důležitosti. V tomto ohledu se lze odvolat na RVP G, kde má ověřování komunikačních účinků vizuálně obrazného vyjádření silnou pozici.¹⁰⁴

¹⁰⁴ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2017-04-17]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: [file:///C:/Users/acer/Downloads/RVPG-2007-07_final%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/acer/Downloads/RVPG-2007-07_final%20(1).pdf)



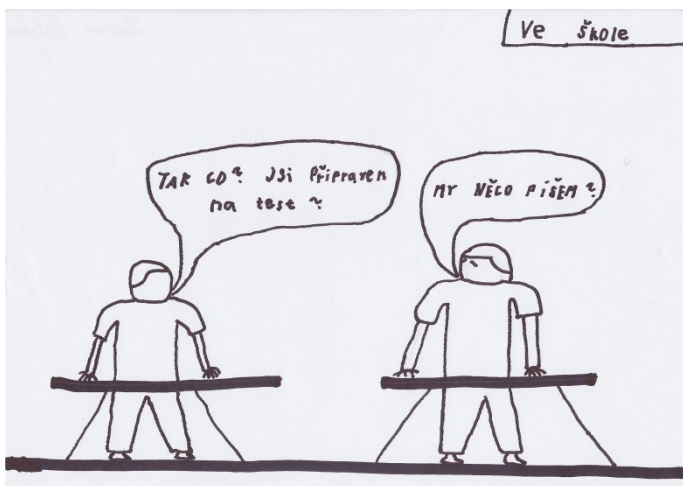
Obrázek 17: Tlačence u skříněk (15 let)

Autorka znázornila motiv každodenního boje o místo u šatních skříněk. Zajímavé je maximální zjednodušení lidské postavy až do podoby zástupného znaku.



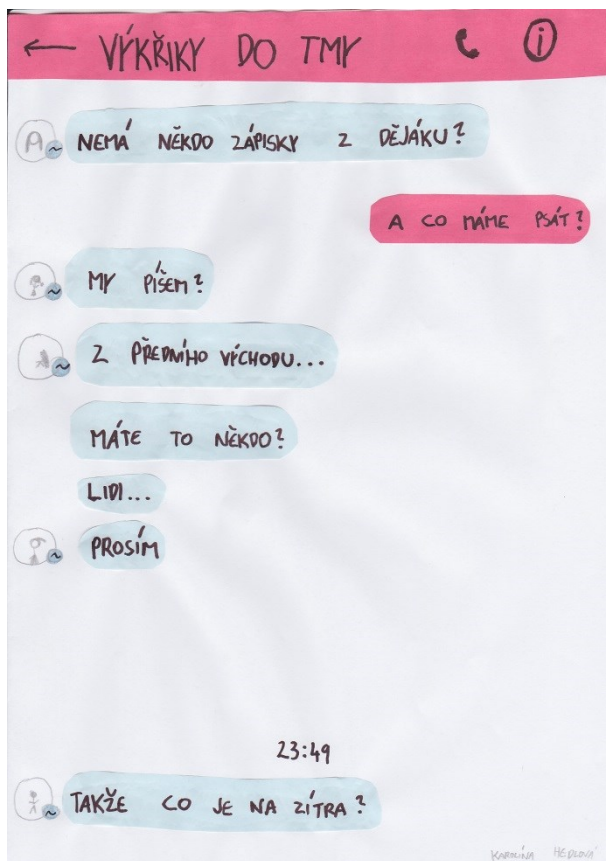
Obrázek 18: Předstírání šikany (15 let)

Kombinací kresby a koláže z barevného papíru zachytila autorka humorný moment fingování šikany pomocí fotografie z chytrého telefonu a její umístění na internetovou sociální síť. V tomto případě je pochopení pointy žertu více vázáno na kontext sociální skupiny, v níž vzniká.



Obrázek 19: Překvapen testem (15 let)

Pomocí jednoduché, uvolněné a autentické kresby zaznamenal autor moment, který se ve škole zřejmě často opakuje. „Tak co? Jsi připraven na test?“ – „My něco píšeme?“



Obrázek 20: My píšem? (15 let)

Autorka zachytila humornou skupinovou konverzaci na Facebooku. Spolužáci se dožadují informací o testu, na který je zřejmě málokdo připraven.



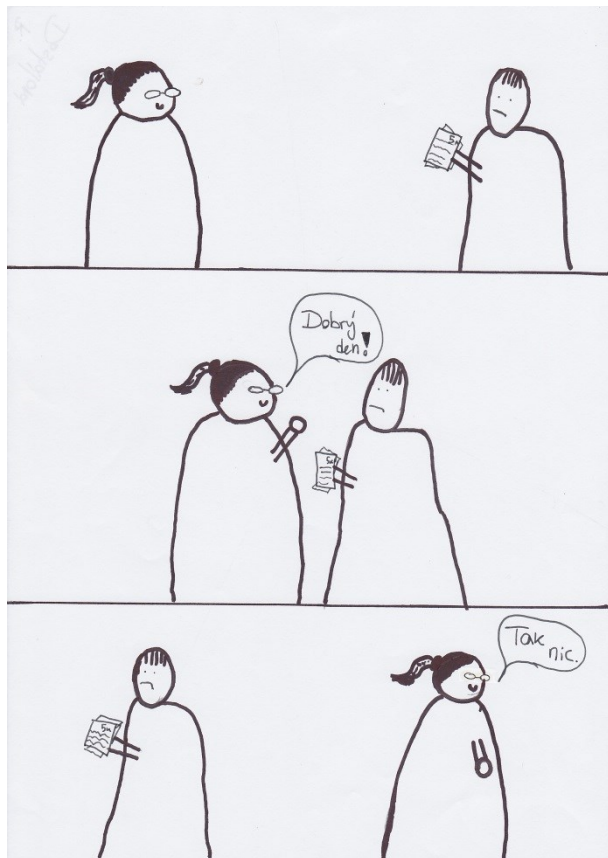
Obrázek 21: Úraz (15 let)

Autorka koláže vyjádřila situaci prodchnutou černým humorem jednoduše a zcela beze slov. Jedná se o nešťastný úraz při hodině tělesné výchovy, když florbalový míček přistál dívce do obličeje. Charakter postaviček připomíná tvorbu Venduly Chalánkové.



Obrázek 22: Zastrášení myšlenkovou mapou (15 let)

Autorka zachytila interakci s vyučujícím zadávajícím zřejmě nepříjemný požadavek. Po formální stránce lze práci připodobnit k tvorbě Venduly Chalánkové.



Obrázek 23: Setkání s učitelem (15 let)

Autor zachytil humornou interakci s učitelkou na chodbě. Žák zřejmě nese v ruce opravený test. Porozumění pointě je pro nezávislého diváka obtížné. Humorně však působí i uvolněná kresba lidských postav.

Výtvarný úkol č. 2: Co skrýváme před světem

Námět	Co skrýváme před světem
Cílová skupina	1. ročník gymnázia
Časová dotace úkolu	90 min
Hlavní inspirační východiska	Sebeironie v díle Venduly Chalánkové Intimita v díle Mileny Dopitové
Cíl	Žák pomocí thaumatropu a se zapojením sebeironie upozorní na to, co lidé skrývají před světem
Učivo	principy animace, úspornost a přímost výtvarného vyjádření, stylizace, zachycení děje, sebeuvědomění diváka, sebereflexe, vnímání intimity, humor a odlehčení, sebeironie, lidskost, komunikace, sociální interakce, osobnost umělce jako inspirační východisko, proměnlivost obrazu v čase, proměnlivost tvaru
Pomůcky	karton, papír, fixy, tužka, šídlo, provázek, pravítko
Datum realizace	10. 11. 2016

Vendula Chalánková je známá svým smyslem pro humor, který vnáší do své tvorby. Nebrání se jistému cynismu ani sebeironii (viz kapitola 3.4). Právě autorčina schopnost zesměšnit sebe samou, odlehčit situaci a přiblížit se diváku se stala východiskem koncepce výtvarného úkolu na téma *Co skrýváme před světem*.

Dalším východiskem je tvorba Mileny Dopitové. Zvláště cyklus fotografií „Dobrovolný hrdina“, který bylo možno zhlédnout na výstavě „Miluji a přijímám“ pořádané Galeríí hlavního města Prahy v roce 2014. Inspirace Milenou Dopitovou se ve výtvarném úkolu projevuje přemýšlením o každodennosti a intimitě.¹⁰⁵

Mezi inspiračními východisky nelze opomenout zmínit ateliér NaPOLI s autorkami Martinou Kupsovou a Alžbětou Zemanovou a jejich thaumatropy, tj. jednoduché papírové hříčky fungující na principu animace.¹⁰⁶

Úkol *Co skrýváme před světem* zrcadlí i vlastní tvorbu autorky diplomové práce, jejíž komentář lze nalézt v kapitole 3.6.

Ve výtvarném úkolu je nejvíce zapojen **sebesnižující humor**. Jedná se o typ humoru, který jistě není vlastní každému. Proto je námět úkolu obšírný. Pokud žák nechce prozradit nic

¹⁰⁵ Lidovky.cz: Milena Dopitová zkoumá každodennost ženského a mužského světa [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: http://www.lidovky.cz/milena-dopitova-zkouma-kazdodennost-zenskeho-a-muzskeho-sveta-pvx-/kultura.aspx?c=A140903_115118_In_kultura_hep

¹⁰⁶ NaPOLI: Thaumatrop 2 [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: <http://www.napolistranky.cz/thaumatrop-2>

sám na sebe a dosáhnout tak humorného odlehčení, může téma pojmut obecně – co lidé skrývají před světem. Úkol vede žáky k sebereflexi, k přemýšlení o vlastních nedostacích a jejich překlápění do humorné roviny a k uvažování o soukromí a tajemství lidí kolem nás. Humorné pojetí tématu není nezbytnou podmínkou pro splnění zadání výtvarného úkolu.

Myšlenkovou mapu vztahující se ke druhému úkolu lze vyhledat v příloze (viz příloha 2).

Cílem výtvarného úkolu je, že „žák pomocí thaumatropu a se zapojením sebeironie upozorní na to, co lidé skrývají před světem.“

Očekávané výstupy Rámcového vzdělávacího plánu pro gymnázia (RVP G) jsou naplňovány především díky inovaci prostředků pro tvorbu vizuálně obrazných vyjádření a uplatnění osobních prožitků a zkušeností.¹⁰⁷

Konkretizované očekávané výstupy dle RVP G ve výtvarném úkolu <i>Co skrýváme před světem</i>		
OBRAZOVÉ ZNAKOVÉ SYSTÉMY	Žák v konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření vlastní i umělecké tvorby identifikuje pro ně charakteristické prostředky.	Žák identifikuje prostředky užitě v thaumatropech sdružení NaPOLI a rozpozná princip této papírové hříčky
	Žák pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání	Žák pracuje s thaumatropem - s principy animace, pro které je smyslová zkušenost klíčová.
	Žák při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpozná jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření.	Žák při tvorbě uplatňuje vlastní zkušenost zažívanou v každodenní realitě, komentuje vlastní nedostatky, prozrazuje tajemství či uvažuje o intimitě.
	Žák na příkladech objasní vliv procesu komunikace na přijetí a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření; aktivně vstupuje do procesu komunikace a respektuje jeho pluralitu.	Žák sděluje obrazem obsah, který ve psaném komentáři rozvíjí, při komunikaci s ostatními žáky vnímá pluralitu pojetí výtvarného úkolu a respektuje ji.
ZNAKOVÉ SYSTÉMY VÝTVARNÉHO UMĚNÍ	Žák využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média pro vyjádření své představy.	Žák zkoumá princip thaumatropu a adekvátně ho využívá, uvažuje o výtvarných kvalitách thaumatropů NaPOLI a účelnosti jejich kresby.
	Žák na konkrétních příkladech vysvětlí, jak umělecká vizuálně obrazná vyjádření působí v rovině smyslové, subjektivní i sociální a jaký vliv má toto působení na	Žák rozpozná sebeironii v díle Venduly Chalánkové a zamyslí se nad vlastními postoji k tomuto typu humoru

¹⁰⁷ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2017-04-17]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: file:///C:/Users/acer/Downloads/RVPG-2007-07_final%20(1).pdf

	utváření postojů a hodnot.	
	Žák vytváří si přehled uměleckých vizuálně obrazných vyjádření podle samostatně zvolených kritérií.	Žák rozšíří svůj přehled vizuálně obrazných vyjádření o postupy Venduly Chalánkové spojených s humorným laděním tvorby i o znalost ateliéru NaPOLI a jeho zaměření.
	Žák samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění.	Žák při vlastní tvorbě experimentuje s principy animace, s proměnlivým obrazem jako nositelem informace.

Motivační část hodiny je věnována připomenutí tvorby Venduly Chalánkové se zvláštním zaměřením na sebeironické ladění humoru, které vnáší do své tvorby.

Dále následuje představení principu thaumatropu i tématu hodiny *Co skrýváme před světem*.

Téma je zvoleno záměrně široce. Pokud se žák nebude schopen prozradit něco ze své intimity, zamyslí se nad důvěrnostmi ostatních. Pro názornost se výtvarný úkol neobejde bez ukázky.

Žákům je předložen autorský thaumatrop na dané téma. Není určen k nápodobě, ale slouží jako pomůcka k pochopení základních principů této hříčky.

Následuje diskuze o možnostech uchopení tématu a bližší instrukce k tvorbě thaumatropu.

Zadání výtvarného úkolu je formulováno následovně: „*Vytvoř thaumatrop na téma „Co skrýváme před světem.“ Prozrad' něco na sebe, použij sebeironii podobně jako Vendula Chalánková, nebo se pohybuji v obecné rovině a vyjádři, co lidé obvykle skrývají. Naplno využij principu thaumatropu, spoj dohromady dva obrazy. Při tvorbě thaumatropu není účelné zaměřit se na detaily. Kresbu je třeba správně umístit.*“

Realizace výtvarného úkolu je rozdělena do několika navzájem se prolínajících fází:

- 1) Úvahy o tématu, seznamování s technologií thaumatropu.
- 2) Vlastní zpracování výtvarného úkolu. Žáci samostatně tvoří. Vyučující je připraven poradit ohledně práce s thaumatropem i diskutovat zpracování námětu.
- 3) Natáčení videa. Žáci prezentují vlastní tvorbu prostřednictvím videa. S jeho natáčením si vzájemně vypomáhají.

Co se týče **reflexe**, žáci reflektují svou práci prostřednictvím krátkého psaného projevu. Objasňují výběr motivu, sdělují vlastní postoje, vyjadřují se k zadanému tématu.

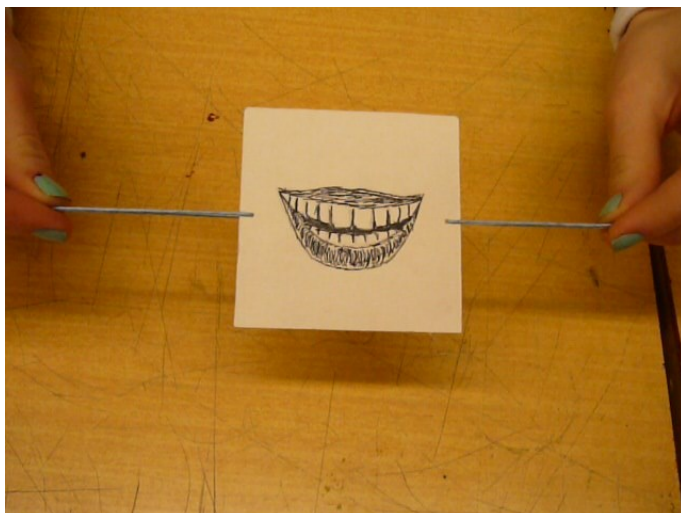
Mezi kritéria **hodnocení** lze zařadit:

- 1) Žák je svou výtvarnou prací schopný vyjádřit obsah.
- 2) Žák je schopen citlivě a účelně využít výtvarné prostředky, zvládnout technologii thaumatropu.

Realizace výtvarného úkolu na gymnáziu přinesla mnoho podnětů. Žáci pracovali se zaujetím, podle očekávání je zaujal princip thaumatropu a hravost procesu tvorby. Zajímavé jsou písemné komentáře žáků, které reflektují jejich práci a objasňují obsah vkládaný do vizuálně obrazného vyjádření.

Žákovské práce spolu s jejich komentáři jsou v diplomové práci prezentovány prostřednictvím videa vloženého do přílohy.

Humor se ve výtvarném úkolu jistě uplatnil. Přispěl k tomu hravý princip thaumatropu i bohaté možnosti uchopení tématu. Někteří žáci využili sebeironie, někteří pojali téma šířeji. Výjimkou nebyly ani práce, v nichž se nevyskytla humorná pointa a které zůstaly ve vážné poloze tématu.



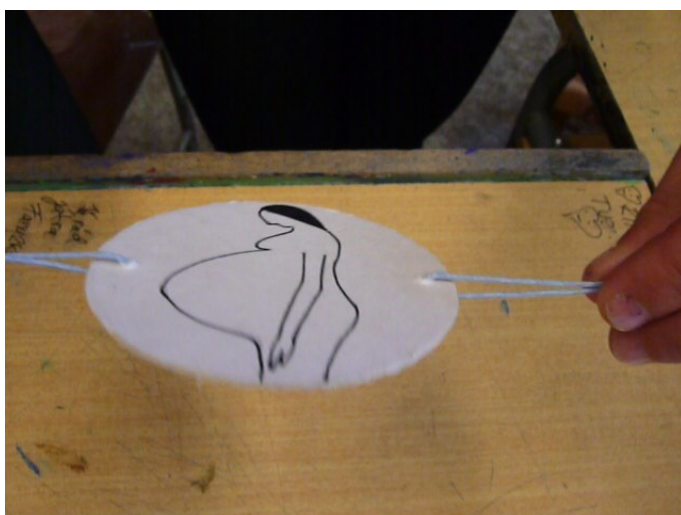
Obrázek 24. Špenát mezi zuby (15 let)

Autorka zachytila špenát objevující se nešťastně mezi zuby. Svůj thaumatrop doplnila písemným komentářem: „*Osobně si myslím, že není nikomu dvakrát příjemné, když vám zůstane po jídle špenát mezi zuby. Pokud máte po ruce dobrou kamarádku, která vám poví, že máze špenát mezi zuby, tak jste na tom dobře. Pokud ne, tak jste v háji.*“



Obrázek 25. Zarostlé obočí (15 let)

Proměnlivý obraz znázorňuje zarůstání obočí. Komentář autorky: „*Asi každá z nás známe, jak každý nový chloupek obočí, který se objeví tam, kde být nemá, hned trháme. Když jsem byla malá, vůbec jsem tyto maličkosti neřešila. Ostatní spolužáci se mi pak smáli a od té doby si obočí trhám. Přejde mi, že obočí je jedna z věcí, která dotváří celý obličej.*“



Obrázek 26: Těhotenství (15 let)

Jedná se o příklad práce, v níž je téma uchopeno v jeho vážné poloze. Autorka doplnila práci krátkou povídkou o dívce, která neplánovaně otěhotněla. Výňatek z komentáře žáka: „*Diana nikdy netoužila po dítěti. Měla ráda řád, ticho a klid. Ale ze všeho nejraději měla svojí práci. Svojí kariéru si budovala mnoho let a úspěchu docílila nepřetržitou pílí. Ráno 9. 11. však změnilo její život.*“

Výtvarný úkol č. 3: Mutant

Námět	Mutant
Cílová skupina	1. ročník gymnázia
Časová dotace úkolu	90 min
Hlavní inspirační východiska	Plyšová zvířátka - mutanti Venduly Chalánkové Současná podbízivá podoba prodávaných plyšových hraček Autoři objektové tvorby vytvářející bizarní postavy: Jake & Dinos Chapman, Josef Bolf, Petr Nikl, Eva Koťátková, František Skála, Lukáš Rittstein, Jan Švankmajer a další
Cíl	Žák vytvoří prostorový objekt na téma mutant
Učivo	textilní tvorba, práce s materiálem, absurdita, vtip, nadsázka, ironie, orientace ve vizuální kultuře, Vendula Chalánková a další autoři, instalace objektu
Pomůcky	textil, drát, pletivo, tavná pistole, nůžky,... nejrůznější materiál vhodný k využití
Datum realizace	24. 11. 2016

I třetí ze série výtvarných úkolů je inspirován uměleckou tvorbou Venduly Chalánkové. Téma *Mutant* vychází z autorčina zájmu o bizarní tvary hraček prodávaných ve vietnamských tržnicích: „V posledních letech jsem začala přeshívat zvířátka, která mě na tržnicích fascinují. Jde o různě se pohybující se, blikající a hrající hračky. Zajímavý moment v této práci nastal, když jsem přešla pejska, který chodí, štěká a září mu zeleně oči na bílého psa Gora. Měl ořezanou hlavu a krvácel. Tento pes putoval na výstavu v Tokiu, kde jsem instalaci nazvala *Goro se vrací domů*.“¹⁰⁸



Obrázek 27: Vendula Chalánková, Zvířátka v plynových maskách

109

Dalšími východisky výtvarného úkolu jsou díla různých autorů, ve kterých téma mutant zaznívá (Jake & Dinos Chapman, Josef Bolf, Petr Nikl, Eva Koťátková, František Skála, Lukáš

¹⁰⁸ Happy Monkey: Přeshívám zvířátka z tržnic, fascinují mě [online]. [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://www.happymonkey.cz/2013/04/02/presivam-zviratka-z-trznic-fascinuji-me/>

¹⁰⁹ Vendula Chalánková: Hračky [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <http://vendulachalankova.cz/zvrhly-vkus/hracky/>

Rittstein, Jan Švankmajer a další). Autoři pracují s vytvářením absurdních postav bizarních tvarů s různým významovým odstíněním.

Výtvarný úkol vychází nejen z díla významných autorů, ale reflektuje také současnou podobu mnohých prodávaných hraček, nabitých barvami a roztodivnými tvary, které svou podbízivou podobou působí na psychiku spotřebitele.¹¹⁰ Téma *Mutant* také podněcuje úvahy o nešťastných vizích budoucnosti světa, které jsou všudypřítomné v dnešní společnosti. Objektem humoru ve výtvarném úkolu se může stát reálný strach z nejruznějších genových mutací a ekologických katastrof.

Co se týče typologie humoru využitého ve výtvarném úkolu *Mutant*, jedná se především o humor **agresivní**.¹¹¹ Zesměšňována přitom není osoba, ale objekt. Výrazně zde zaznívá i **absurdita**.¹¹² Žáci mají možnost hravým způsobem pracovat s různými materiály a užít si černého humoru.

Myšlenková mapa naznačující formující prvky koncepce úkolu „Mutant“ je vložena v příloze (viz příloha 3).

Cílem vyučovací jednotky je, že „**žák vytvoří prostorový objekt na téma mutant.**“

Očekávané výstupy Rámcového vzdělávacího plánu pro gymnázia (RVP G) jsou naplňovány především díky experimentování s výrazovými prostředky a prohlubování orientace v současné vizuální kultuře.¹¹³

Konkretizované očekávané výstupy dle RVP G ve výtvarném úkolu <i>Mutant</i>		
OBRAZOVÉ ZNAKOVÉ SYSTÉMY	Žák rozpoznává specifičnosti různých vizuálně obrazných znakových systémů a zároveň vědomě uplatňuje jejich prostředky k vytváření obsahu při vlastní tvorbě a interpretaci.	Žák rozpoznává podbízivou podobu hraček v současné vizuální kultuře, využívá jejich prvků ve vlastní tvorbě.
	Žák v konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření vlastní i umělecké tvorby identifikuje pro ně charakteristické prostředky.	Žák identifikuje charakteristické prostředky využívané Vendulou Chalánkovou i jinými autory, poznává kombinaci různých přístupů k tématu „Mutant“ na základě seznámení s tvorbou různých autorů.

¹¹⁰ KLEIN, Sheri. Art and Laughter. London: Tauris, 2007. ISBN 978-0-85772-436-2.

¹¹¹ ŠEĎOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4. s. 21

¹¹² BORECKÝ, Vladimír. *Imaginace, hra a komika*. 2., rozš. a opr. vyd., (v Tritonu 1.). V Praze: Triton, 2005. ISBN 80-725-4503-5. s. 157.

¹¹³ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2017-04-17]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: file:///C:/Users/acer/Downloads/RVPG-2007-07_final%20(1).pdf

ZNAKOVÉ SYSTÉMY VÝTVARNÉHO UMĚNÍ	Žák na příkladech uvede vliv společenských kontextů a jejich proměn na interpretaci obsahu vizuálně obrazného vyjádření a jeho účinku v procesu komunikace.	<i>Žák zasadí téma „Mutant“ do kontextu současné vizuální kultury, vnímá problematiku hraček - mutantů jako společenský fenomén, reflektuje katastrofické vize světa přítomné v současné společnosti.</i>
	Žák pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání.	<i>Žák rozvíjí citlivost svého smyslového vnímání prací s různým materiálem a jeho kombinováním.</i>
	Žák při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpozná jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření.	<i>Žák při tvorbě reflektuje vlastní zkušenost s hračkami – mutanty, vyjadřuje se ke katastrofické vizi světa, zapojuje humor.</i>
	Žák nalézá, vybírá a uplatňuje odpovídající prostředky pro uskutečňování svých projektů.	<i>Žák díky experimentování s materiálem uplatňuje takové prostředky, které nejlépe odpovídají jeho záměru.</i>
	Žák využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média pro vyjádření své představy.	<i>Žák využívá aktuální dílo Venduly Chalánkové a dalších autorů jako inspirační zdroj, při tvorbě maximálně využívá možnosti materiálu.</i>
	Žák své aktivní kontakty a získané poznatky z výtvarného umění uvádí do vztahů jak s aktuálními i historickými uměleckými výtvarnými projevy, tak s ostatními vizuálně obraznými vyjádřeními, uplatňovanými v běžné komunikaci	<i>Žák své poznatky o tvorbě Venduly Chalánkové uvádí do kontextu s objekty současné vizuální kultury – s hračkami mutanty.</i>
	Žák si vytváří přehled uměleckých vizuálně obrazných vyjádření podle samostatně zvolených kritérií.	<i>Žák rozšíří svůj přehled vizuálně obrazných vyjádření o postupy Venduly Chalánkové – přešívání hraček z vietnamských tržnic – přímá práce s objektem současné vizuální kultury.</i>
	Žák samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění.	<i>Žák při vlastní tvorbě využívá aktuálních vyjadřovacích prostředků Venduly Chalánkové a dalších autorů, které svým experimentováním rozvíjí.</i>

V motivační části vyučovací jednotky je žákům prostřednictvím powerpointové prezentace představena nejen tvorba různých autorů dotýkajících se tématu „mutant“, ale také objekty běžně se vyskytující v současné vizuální kultuře. Žákům jsou předloženy fotografie aktuálně prodávaných hraček i bizarních instalací v nákupních centrech. Následně jsou dešifrovány reklamní tahy, kterými tyto výrobky oplývají. Je zdůrazněna podbízivost tvarů i barev.

Zadání výtvarného úkolu zní následovně: „Vytvoř prostorový objekt na téma „mutant“.

Snaž se co nejlépe využít materiálu, který máš k dispozici. Tvůj objekt je komentářem

k bizarní podobě některých prodávaných hraček, či ke katastrofické vizi světa, která je ve

společnosti všudypřítomná. Máš příležitost odlehčit zvolené téma, užít si černého humoru, vnést do tvé tvorby absurditu, vtip i nadsázku“.

V průběhu **realizace** úkolu lze nalézt dvě fáze:

- 1) Experimentování s materiálem. Tvorba objektu. Žáci samostatně tvoří, vyučující poskytuje rady ohledně práce s materiálem, vytváří podmínky pro tvořivou práci.
- 2) Prezentace objektu a jeho fotografování. Žáci prezentují vytvořený objekt, instalují ho a fotografují.

V rámci závěrečné **reflexe** žáci instalují objekty na vymezené místo. Mají příležitost pro další komentáře. Objasňují svůj přístup k tématu, k tvorbě objektu, k obsahu, který do něj vložili.

V rámci **hodnocení** lze zohlednit:

- 1) Kreativní využití materiálu (Žák je schopen citlivě a účelně využít výtvarné prostředky - využití textury, kontrastů, hmoty, konstrukce)
- 2) Kreativní práce s obsahy (Žák je schopen vložit do svého objektu obsahy a adekvátně je vyjádřit. Objekt žáka je komentářem k zadanému tématu.)

Tvorbu objektu *Mutant* doprovázela příjemná atmosféra. Žáci experimentovali s různým dostupným materiálem a bez větších zábran vytvářeli bizarní postavy.

Humor se objevil nejen ve výsledných pracích žáků, ale také v procesu tvorby spojeným s hravým využíváním materiálu.

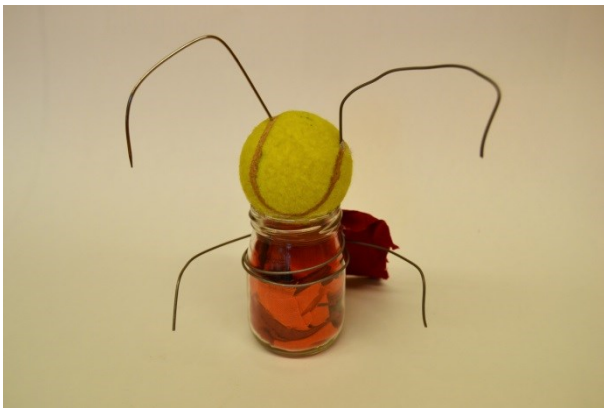


Obrázek 28: Hravá experimentace s materiálem.

Někteří žáci vymýšleli ke svým objektům další koncepty. Někteří využili prvky ze současně prodávaných hraček představovaných v úvodu hodiny, například cíleně zvětšili oči svého mutanta. Jiní pracovali čistě intuitivně na základě experimentování s materiálem.



Obrázek 29: Celkový pohled do „expozice mutantů“.



Obrázek 30: Mutant s tykadly (15 let)



Obrázek 31: Mutant s křídly (15 let)

Objekt budí dojem tělesnosti.



Obrázek 32: Mutant škorpión (15 let)

Autor vložil do objektu velké oči. Podobné mají prodávané hračky, které se díky nim podbízejí spotřebiteli.

Výtvarný úkol č. 4: Dialog linií

Námět	Dialog linií
Cílová skupina	9. ročník základní školy
Časová dotace úkolu	90 min
Hlavní inspirační východiska	Dialogy Venduly Chalánkové v jejích komiksech + možnosti dialogu J. Švankmajera Autoři pracující s významovým odstíněním linie: Jana Babincová (<i>Vosa</i> , 2010), Inge Kosková (<i>Město</i> , 2002), Vendula Chalánková (<i>Umakart</i>), Petr Nikl (kniha <i>Jěľňovití</i>), Petr Veselý, Vladimír Merta, Alena Kučerová, čínská kaligrafie, artefietické pojetí výtvarné výchovy
Cíl	Žák vytvoří prostorový objekt na téma mutant
Učivo	využití potenciálu linie ve výtvarném vyjádření, zkoumání významových odstínění obrazu, možnosti dialogu, komunikace úsporné vyjádření, vyjádření příběhu a emocí, gestická kresba, přítlak, kontrast, abstrakce, hra ve výtvarném vyjádření, symbol ve vizuální kultuře
Pomůcky	papír (A3, A0), fixy – tenká a silná, uhel, rudka, tužka
Datum realizace	11. 4. 2016

Dialog linií doplňuje tematickou řadu zaměřenou na humor. Tento výtvarný úkol nebyl realizován na gymnáziu, ale v devátém ročníku základní školy během souvislé praxe z výtvarné výchovy v letním semestru 2016. Rozšiřuje perspektivu nazírání na humor ve výtvarných úkolech. Je příkladem využití humoru nikoliv jako námětu a východiska, ale jako okořenění procesu tvorby.

Vendula Chalánková, jejíž tvorba se stala inspiračním východiskem pro úkoly popsané na předchozích stránkách, zastává důležitou pozici i v koncepci *Dialogu linií*. V případě tohoto úkolu hraje roli její zaměření na různé podoby lidské interakce, které výtvarně zpracovává v cyklu komiksů klíčových pro výtvarný úkol *Humorné situace ve škole*. Ani od práce s liniemi není její tvorba oproštěna. Linie se objevují v díle *Meditativní umakart*, a to ve velice hravém a humorném pojetí. Autorka zachytila pomocí čar fragment z umakartových dveří, které si pamatuje z dětství: „*Umakartové dveře vyrobil můj tatínek. Dveře v mém dětství oddělovali jídelnu od kuchyně. (...) Meditativní umakart je kresba, která je inspirovaná vzorem z těchto umakartových dveří. Jedná se o co nejpřesnější reprodukci vzoru za pomoci kresby tužkou. Kresba je meditativního charakteru. Při nádechu čára doprava, při výdechu čára doleva. Při nádechu čára nahoru při výdechu dolů.*“ Dalšími inspiračními východisky k výtvarnému úkolu jsou autoři pracující s významovým odstíněním linie: Jana Babincová, Inge Kosková, Vendula Chalánková, Petr Nikl, Petr Veselý či Vladimír Merta.



Obrázek 33: Vendula Chalánková,
Meditativní umakart, 2010

114

V rámci plnění výtvarného úkolu žáci poznávají výrazové možnosti linie. Jsou vedeni k pochopení skutečnosti, že linie může sama o sobě působit na diváka a přinášet mu určitou informaci. Pomocí plynulého klenutí linie, vytváření ostrých zlomů či změn přítlaku lze vyjádřit často více obsahů než prostřednictvím zjednodušujících, běžně používaných symbolů. Díky objevení tohoto skrytého potenciálu linie pro vyjadřování nejrozličnějších pocitů a nálad jsou žáci schopni inscenovat kresebný dialog pomocí čar.

Humor ve výtvarném úkolu *Dialog linií* napomáhá především v jeho motivační fázi, kdy žáci vytváří kresebný dialog beze slov. Hravá poloha této části úkolu je živnou půdou přirozeného humoru pramenícího ze sociální interakce. Z toho důvodu je ve výtvarném úkolu zastoupen především humor **afiliativní**.¹¹⁵

Myšlenkovou mapu k úkolu lze nalézt v příloze (viz příloha 4).

Cíl vyučovací jednotky byl stanoven následovně: „**Žák vede dialog prostřednictvím kreslených linií.**“

Očekávané výstupy Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání (RVP ZV) jsou naplňovány především díky kultivaci výrazových prostředků používaných žákem a ověřování komunikačních účinků vizuálně obrazného vyjádření.¹¹⁶

¹¹⁴ ETCETERA: Vendula Chalánková, *Meditativní umakart* [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: http://etcetera-auctions.com/portfolio_page/50-vendula-chalankova-meditativni-umakart-2010/

¹¹⁵ ŠEĎOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4. s. 21

¹¹⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2017-04-17]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

Konkretizované očekávané výstupy dle RVP ZV ve výtvarném úkolu <i>Dialog linií</i>		
2. stupeň	Žák vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků.	Žák zkoumá vlastnosti linie, její dynamiku, proměny při přitlaku a zapojení gesta v kresbě. Žák využívá linií k zachycení svých představ a prožitků. Žák vědomě využívá vizuálních kvalit linie pro své vyjádření, na základě vlastností nakreslené linie vytváří dialog.
	Žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu.	Žák zkoumá vizuální kvality linie. Žák ze svého subjektivního hlediska uvažuje o významech zakreslených linií. Žák používá zakreslenou linii jako nositele obecně čitelného obsahu.
	Žák interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků.	Žák diskutuje o tvorbě umělců využívajících linii jako nositele obsahu, popisují, jak na ně díla působí. Žák diskutuje o symbolech, které využívá v běžné komunikaci.
	Žák ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci.	Žák sděluje obsah prostřednictvím svého díla, zaznamenává prožitky, zkušenosti. V dialogu se spolužáky i s učitelem ověřuje čitelnost obsahu vkládaného do kreslených linií.

V motivační fázi hodiny žáci hrají ve dvojici „výtvarnou hru“. Vedou spontánní dialog pomocí kresby s respektováním následujících pravidel:

- 1) Žáci při kresbě mlčí.
- 2) Každý žák volí jiný nástroj ke kresbě, aby kresebné linie zůstaly rozpoznatelné (tenký a slabý fix, rudka a uhel, apod.)
- 3) Kreslí pouze jeden. Žáci se při kresbě střídají.

Zadání výtvarného úkolu učitelem probíhá ve více fázích:

- 1) *„Rozehraj na papíře ve dvojici se spolužákem výtvarnou hru s respektováním následujících pravidel.“* (zadání při hře, jež je součástí motivace)
- 2) *„Zbav se symbolů ve své kresbě. Zkoumej, co můžeš jednoduše vyjádřit pomocí linie. Za poslechu hudby vytvoř něžnou, ustrašenou a agresivní linii.“*

- 3) „S využitím toho, co ses naučil o linii, veď se spolužákem nový kresebný dialog. Nyní zachyť hádku pomocí linií. Používej pouze linie, ne symboly.“

Při **realizaci** výtvarného úkolu lze zaznamenat **čtyři hlavní fáze**:

- 1) Hra. Spontánní kresebný dialog (součást motivace).
- 2) Eliminace symbolů. Po spontánním dialogu dochází k jeho reflexi. Žáci se zamýšlí nad dvěma způsoby vyjádření – užitím symbolů jako nositelů obsahu nebo zaznamenáním zprávy prostřednictvím linií s různým charakterem. Žáci sdělují, jaký způsob převládal v jejich kresebném dialogu. (Lze předpokládat, že žáci do spontánního dialogu symboly zapojí, pro další fáze úkolu je však žádoucí je eliminovat.)
- 3) Kultivace linie. Žáci při poslechu hudby kreslí různé typy linií. Hudba má stimulační charakter, posiluje obsah, který má být vložen do kresby. Žáci kreslí na připravené pruhy papíru něžnou, ustrašenou a agresivní linii. Jednotlivé linie kreslené vždy na zvláštní kus papíru jsou následně roztříděny a dochází k reflexi. Žáci zkoumají podobnost svých linií se spolužáky. Poznávají, že díky linii lze opravdu zakreslit daný obsah.
- 4) Inscenovaný dialog – hádka. Žáci nyní naplno využívají možností linie. Ve dvojici vytvářejí nový dialog – hádku. Inspirují se filmovou ukázkou. Žáci pracují na velký formát.



**Obrázek 34: Fáze
výtvarného úkolu**

Spontánní kresebný dialog.
Kultivace linie. Třídění linií
podle významu.
Inscenování kresebné
hádky.

Žáci **reflektují** svou práci průběžně během celé hodiny. Analyzují své spontánní dialogy, hledají v nich symboly i možnosti vyjadřování pomocí výrazu linie. Vzájemně porovnávají typy linií. Popisují postupy, jež volili k tvorbě inscenovaného dialogu.

Jako **kritéria hodnocení** lze zvolit:

- 1) Žák je schopný eliminovat symboly ze svého výtvarného vyjádření.
- 2) Žák je schopen citlivě vnímat obsah (atmosféra hádky, něha, agrese,...) a vsadit ho do svého výtvarného vyjádření, používat linii jako opravdového nositele obsahu.

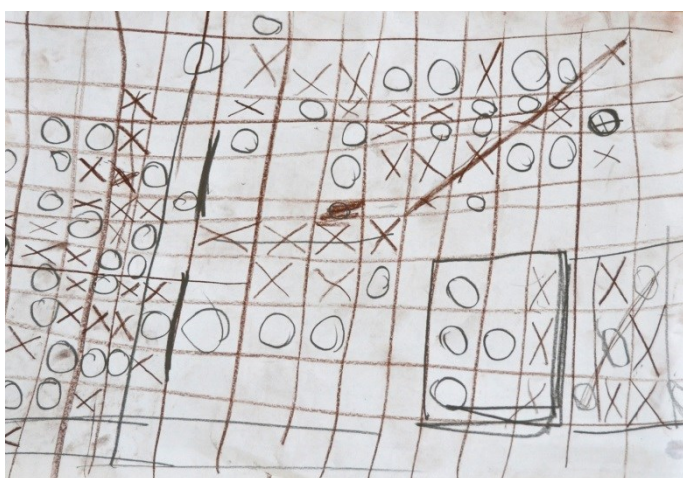
Realizace výtvarného úkolu v devátém ročníku základní školy poukázala na výhody rozčlenění výtvarného úkolu do několika zřetězených úloh. Žáci měli možnost pomocí několika návodných kroků dospět k vytvoření abstraktního obrazu, v němž jsou pomocí linií vyjádřeny pocity, nálady i charakter mezilidské komunikace.

Humor se v úkolu objevuje ve své skryté formě. Do kresebných dialogů v úvodu vyučovací jednotky vnesli žáci řadu humorných prvků. Společná kresba beze slov vyvolávala často smích a spontánní humorné projevy v kresbě. Výsledné práce se však v závěru hodiny humoru vzdálily. Hádky jsou v kresbě zaznamenány ve vážné poloze s využitím výrazového potenciálu linie.



Obrázek 35: Humorné prvky v kresebném dialogu (14 let)

Autoři vnesli do kresebného dialogu mnoho humorných prvků. V obraze figuruje zkažený zub, sněhulák s vyplazeným jazykem nebo smějící se jablko. Svůj komický účinek má i určitá naivita kresby.



Obrázek 36: Piškvorky (14 let)

Autorky pojaly vytváření kresebného dialogu jako příležitost ke hře piškvorek.



Obrázek 37: Hádka (14 let)

Autoři vytvořili kresebný dialog - hádku. Zde již humorné prvky nefigurují.

4.2.3 Výzkumné šetření humoru ve výtvarné výchově

V rámci zpracovávání diplomové práce bylo provedeno výzkumné šetření. Její významnou součástí se tak stalo zmapování charakteru humorných situací, které se vyjevují během výuky tří učitelů výtvarné výchovy.

Na následujících stránkách je rozvedena charakteristika výzkumného šetření, použité postupy při analýze dat, rozpoznané výzkumné nálezy, a z nich vyplývající alterace realizovaných výukových jednotek.

Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Stanovit **cíl** je pro účely výzkumného šetření nezbytné. Cílem výzkumu humoru ve výtvarné výchově v rámci empirické části diplomové práce se stalo „**na základě kvalitativního výzkumu ve školní praxi zmapovat využití a charakter humoru ve výuce tří výtvarných pedagogů.**“

Švaříček, Šedová a kol. nastiňují ve své publikaci možnost rozlišení trojího typu cílů: 1) cíl intelektuální: jakým výzkum obohatí odborné poznání; 2) cíl praktický: zda mohou výsledky výzkumu nalézt praktické využití; 3) cíl personální: jaký přínos přináší projekt samotnému výzkumníku. Takto rozlišené cíle fungují ve vzájemném souznění. Dosažení jednoho cíle je závislé na plnění cílů ostatních. „Z tohoto hlediska se doporučuje vybírat témata, která mají odbornou i praktickou relevanci a jsou nějakým způsobem spjata se zájmy a životními zkušenostmi výzkumníka.“¹¹⁷

Dle výše zmíněné koncepce lze cíle výzkumu humoru ve výtvarné výchově rozlišit následovně:

- 1) **Cíl intelektuální:** Na základě kvalitativního výzkumu ve školní praxi zmapovat využití a charakter humoru ve výtvarné výchově na daném vzorku.
- 2) **Cíl praktický:** Na základě výsledků výzkumného šetření vypracovat návrhy zlepšujících alterací realizovaných výukových jednotek.

¹¹⁷ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEDOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 63

- 3) **Cíl personální:** Přímým pozorováním a analýzou zaznamenaných dat kultivovat vlastní pojetí výuky v rámci profesní přípravy, a to s osobním zaujetím pro dané téma.

Stejně důležitou součástí výzkumného šetření je formulování **výzkumných otázek**. Pro zkoumání humoru v hodinách výtvarné výchovy byly stanoveny následující:

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké projevy humoru lze pozorovat v hodině výtvarné výchovy?

Díličí výzkumné otázky:

Jaké projevy humoru učitele lze pozorovat ve výuce výtvarné výchovy?

Jak lze dle učitelů užívat humoru ve výuce výtvarné výchovy?

Které cíle ve vztahu k užití humoru si kladou učitelé výtvarné výchovy?

Jaké projevy žákovského humoru lze pozorovat ve výtvarné výchově?

Jak učitelé interpretují žákovský humor v realizované výuce výtvarné výchovy?

Která specifika humoru lze pozorovat ve výtvarné výchově?

Výzkumný vzorek

Datový materiál byl nasbírán ve výuce tří učitelů výtvarné výchovy během 36 hospitovaných vyučovacích hodin (v počtu 12 hodin u každého učitele). Navštívena byla dvě gymnázia a jedna základní škola.

Při sestavování výzkumného vzorku byl využit tzv. záměrný výběr.¹¹⁸ Oslovení vyučující byli **z etických důvodů** předem seznámeni s tématem výzkumu a jeho cíli. Zkoumat humor ve svých hodinách dovolili jen někteří vyučující.

¹¹⁸ PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměň. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

Metody sběru a analýzy dat

Pro účely zkoumání humoru ve výtvarné výchově byl zvolen kvalitativní výzkum. Nespornou výhodou kvalitativního výzkumu je jeho induktivní povaha. „*Teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech.*“¹¹⁹ Protože problematika humoru ve výuce výtvarné výchovy není dosud v dostupných zdrojích pevně uchopena, výzkum provedený v rámci diplomové práce induktivní postup přímo vyžaduje.

Potřebná data byla nashromážděna díky zúčastněnému pozorování v terénním výzkumu.¹²⁰ Data získaná pozorováním byla rozšířena rozhovory s učiteli. V přímém kontaktu se školní třídou, jejím pozorování a další analýze lze spatřovat etnografická východiska.¹²¹

Během hospitovaných hodin byly pořizovány záznamy v podobně nestrukturovaných poznámek. Zapisovány byly autentické výroky učitelů a žáků vstupujících do humorných interakcí, popis vyvolaných humorných situací i potřebné údaje naznačující kontext dané vyučovací hodiny (téma hodiny, zadání výtvarného úkolu, předkládané informace vztahující se k učivu, apod.).

Získané poznámky byly následně přeneseny do strukturovaných hospitačních protokolů. Jednotlivé humorné situace tak byly zasazeny do přehledných tabulek. V hospitačních protokolech je zohledněno hledisko učitele a žáka v humorných interakcích, je zde naznačen kontext hodiny a ponechán prostor pro poznámky a záznamy z rozhovorů s učiteli, ve kterých učitelé komentují některé nastalé situace. Popis humorných situací v tabulkách hospitačních protokolů je doplněn autentickými výroky učitelů a žáků i fotodokumentací, pokud sehrál v humorné situaci roli obraz. Pro představu bylo v rámci výzkumného šetření do hospitačních protokolů takto zaznamenáno 198 humorných situací.

¹¹⁹ ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 63

¹²⁰ Tamtéž, s. 142 - 143

¹²¹ KUČERA, Miloš. *Školní etnografie: přehled problematiky*. Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1992.

Struktura hospitačních protokolů je zřetelná z krátké ukázky vložené do přílohy (viz příloha 5), jedná se o výňatek z hospitačního protokolu z vyučovací jednotky věnované informální malbě.

Informace obsažené v hospitačních protokolech byly následně parafrázovány a zanášeny do tabulek připravených k Mayringově kvalitativní analýze obsahu.¹²² Se způsobem formulace popisu humorných situací byla nápomocná typologie Neulipa, zachycená v kapitole 4.1.3 v přehledné tabulce. Situace byly parafrázovány pomocí aktivních sloves ve třetí osobě ve větách či souvětích, kde podmětem je buď učitel, nebo žák.

K určitému zcitlivění výzkumníka pro nejrůznější humorné projevy specifické pro výuku výtvarné výchovy posloužila typologie humoru Kuipera a kol., jak je popsáno výše v kapitole 4.2.1.

Na tomto místě je třeba velmi zdůraznit mnohá úskalí, která doprovázela sběr a záznam dat o humoru ve školní třídě. Humor je natolik složitý fenomén, že jeho projevy nelze posuzovat objektivně. To, co se zdá humorné jednomu, nemusí druhého zaujmout. Výzkumník se v tomto ohledu nemůže vyvarovat subjektivity. Šedřová ve svém výzkumu školního humoru řešila tento problém pomocí narativní analýzy. Výběr humorných situací svěřila účastníkům výzkumu, kteří psali vyprávění o humorné příhodě ve škole zvolené dle vlastních kritérií.¹²³ V případě zkoumání humoru ve výtvarné výchově, kde se odehrává široké spektrum činností a kde hraje důležitou roli také komunikace vizuální, by podobný postup znamenal výrazné ochuzení o potřebné informace. Riziko nepřesného pozorování, uplatňování přílišné subjektivity a chyb v analýze je vyváženo sběrem „živých“ dat vzešlých přímo z edukačního procesu, z těsného kontaktu s realitou školní praxe.

¹²² MAYRING, Philipp. Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research* [online]. 2000, 1(2) [cit. 2017-04-14]. Dostupné z: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>

¹²³ ŠEĎOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4.

Kvalitativní analýza obsahu

Kvalitativní výzkum s sebou přináší velké množství nestrukturovaného materiálu, který je třeba podrobit systematické analýze a interpretaci.¹²⁴ V rámci této práce byla ke zpracování dat obsažených v textech hospitačních protokolů využita kvalitativní analýza obsahu dle P. Mayringa.¹²⁵

Tento typ analýzy určený k vyhodnocování písemných textů umožňuje zredukovat zjištěné informace na jejich obsahové jádro.¹²⁶ Prostřednictvím zobecňování a následné redukce zaznamenaných popisů humorných situací lze dospět k několika kategoriím projevů humoru ve výuce výtvarné výchovy.

Při Mayringově analýze je doporučeno zapisovat analyzovaný text do přehledných tabulek.¹²⁷ Postup při analýze situací, v nichž se projevuje humor, lze demonstrovat na ukázce vložené do přílohy (viz příloha 6). Jedná se o výňatek z tabulky věnované výuce pedagoga C, jde o přepis a analýzu humorných situací zaznamenaných výše v ukázce hospitačního protokolu. Sloupec „*Parafráze*“ obsahuje přepis zaznamenané humorné situace do souvislých vět, kde je podmětem buď žák, nebo učitel. Sloupec „*Generalizace*“ je zobecněním těchto parafrází. Vyškrtnutí věty znamená, že se již v tabulce opakuje. Poslední sloupec nazvaný „*Redukce*“ obsahuje stanovené kategorie projevů humoru ve výtvarné výchově zaznamenané u daného pedagoga.

¹²⁴ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 207

¹²⁵ UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-228-4.

¹²⁶ UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-228-4.

¹²⁷ UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-228-4.

Výzkumné nálezy

V následující tabulce jsou zkráceně zaznamenány výzkumné nálezy získané Mayringovou analýzou dat v podobě získaných kategorií. Kompletní přehled nálezů včetně konkretizace jednotlivých kategorií je umístěn do přílohy (viz příloha 7). Jsou zde zaznamenány projevy humoru, pozorované na daném vzorku. Jedná se o široké spektrum podob humoru zaznívajícího při výkladu učitele, při komentování uměleckého díla i žakovských prací, při organizačním zajišťování chodu výuky či při jiných činnostech nikterak nesouvisejících s učivem.

Obsahové jádro humorných situací ve výuce výtvarné výchovy v pojetí tří učitelů		
Učitel A	Učitel B	Učitel C
K 1: Projevy humoru při výkladu a zadávání instrukcí K 2: Projevy humoru při interpretaci uměleckého díla K 3: Projevy humoru při komentování (komentování (hodnocení)) vizuálně obrazného vyjádření žáka K 4: Projevy humoru při sjednávání kázně K 5: Projevy humoru v sociálních interakcích K 6: Akční projevy humoru K 7: Interpretace žakovského humoru učitelem K 8: Možnosti využití humoru shledávané učiteli K 9: Učitel s humorem upozorňuje na vlastní osobu K 10: Učitel používá humor při K 11: Žák používá humor při	K 1: Projevy humoru při výkladu (v motivační části hodiny) a zadávání instrukcí K 2: Projevy humoru při interpretaci vizuálně obrazného vyjádření K 3: Projevy humoru při komentování (hodnocení) výtvarného vyjádření žáka K 4: Využití humoru žáka k dalším výchovně vzdělávacím účelům K 5: Projevy humoru v sociálních interakcích K 6: Akční projevy humoru K 7: Interpretace žakovského humoru učitelem K 8: Možnosti využití humoru shledávané učiteli K 9: Učitel s humorem upozorňuje na vlastní osobu K 10: Učitel používá humor při K 11: Žák používá humor při	K 1: Projevy humoru při výkladu a zadávání instrukcí K 2: Projevy humoru při interpretaci uměleckého díla K 3: Projevy humoru při komentování (hodnocení) vizuálně obrazného vyjádření žáka K 4: Projevy humoru při sjednávání kázně K 5: Projevy humoru v sociálních interakcích K 6: Akční projevy humoru K 7: Humor v tvorbě žáka a v jejím procesu K 8: Projevy humoru žáka nesouvisející s učivem K 9: Interpretace žakovského humoru učitelem K 10: Možnosti využití humoru shledávané učiteli K 11: Učitel používá humor při K 12: Žák používá humor při

Zjištěné kategorie projevů humoru ve výuce jednotlivých učitelů výtvarné výchovy byly následně seskupeny a znovu redukovány. Nově vzniklé kategorie uvedené v následující tabulce tak nabízí celkový pohled na projevy humoru ve výtvarné výchově pozorované na daném vzorku.

Projevy humoru ve výuce tří učitelů výtvarné výchovy	
Projevy humoru při výkladu a zadávání instrukcí: Učitelovy slovní hříčky, neotřelá slovní spojení, familiární slovní spojení Neočekávaná informace ve výkladu Humorné osobní poznámky učitele Humorné varování před chybou Zadávání instrukcí humornou formou Familiárně podané návody na postup při tvorbě Doprovázení výkladu a instrukcí humornou nonverbální komunikací či citoslovci Humorné reakce žáků na instrukce a rady učitele Reakce na výroky učitele při výkladu Humorné odpovědi na učitelovy otázky Žákovy humorné reakce na uvedení tématu hodiny	Projevy humoru při sjednávání kázně: Humorné komentáře učitele vybízející žáka k pozornosti Nabádání k odložení mobilních telefonů Zdůrazňování organizačních pokynů Humorná přirovnání, nonverbální humor - pohyb učitele po třídě, změna intonace,... Vytěžení užitečného z rušivého humoru žáka
Projevy humoru při interpretaci vizuálně obrazného vyjádření: Humorné reakce na umělecké dílo Humorné reakce na fotografie Útoky žáka na dílo, zesměšňování díla, ironické hodnotící komentáře (Dürer, Kupka, Podhrázký, Dubuffet, Medková, Boudník) Humorné útočné reakce žáka na abstraktní dílo Familiární slovní spojení, slovní hříčky Uplatnění nonverbální komunikace při interpretaci díla Poukazování žáka na humorné aspekty díla Nekonvenční výrazy žáků při interpretaci uměleckého díla – týpek, fake, apod. Interpretace výrazu, vzhledu či vlastností zobrazované postavy	Projevy humoru při komentování (hodnocení) vizuálně obrazného vyjádření žáka: Humorné poznámky komentující vlastní práci nebo práci spolužáka - humorné pojmenování díla žáka, vyhledávání a pojmenovávání humorných prvků, humorná přirovnání, nekonvenční výrazy Humorné reakce žáka na jeho nedostatky či obtíže Žákovské komentáře kvality vlastní kresby Smích žáků a komunikace nad výtvarnými pracemi Učitelovy humorné poznámky při komentování (hodnocení) práce žáka Komentáře učitele o kvalitě vlastní kresby
Humor v tvorbě žáka a v jejím procesu Výběr humorného motivu ke kresbě Humorné komentáře žáka při procesu tvorby Humorné komentáře učitele při procesu tvorby žáků Vkládání humorných prvků do vizuálně obrazného vyjádření (beruška, krtek) a jejich komentáře Učitelova volba námětů podněcujících humor – imaginace, hravost procesu tvorby Humorné situace při tvorbě (manipulace s materiálem) Humorné kresby žáků se vztahem k námětu i bez něj Žákova tvorba jako zdroj zábavy	
Akční projevy humoru: Humor objevující se v nonverbální komunikaci žáka i učitele Humorné akce vyvolané instrukcemi učitele Pohyb žáka po třídě, manipulace s předměty, předvádění Vyvolání komplexní humorné situace žákem	Učitelovo humorné upozorňování na vlastní osobu: Humorné komentáře při technickém zajištění výuky – spouštění projektoru, práce s PC Vyprávění historek Osobní humorné poznámky Komentáře k vlastní kresbě
Projevy humoru žáka nesouvisející s učivem Žákův komentář vlastního chování Humorné akce žáka Vulgarity žáka	Projevy humoru v kontextu sociální skupiny: Žák vrací humor učiteli (i útočně) Učitel vrací humor žákovi (neútočně) Nekonvenční žákovské odpovědi, otázky, či

<p>Vyrušování, pošťuchování, rozhovory provázené smíchem, manipulace s předměty Hlasité humorné rozhovory mimo téma hodiny Spontánní zpěv při hodině Manipulace s mobilním telefonem</p>	<p>výrazy směřující k učiteli Humor žáka je vnímán učitelem jako útok Sdělení učitele/žáka vyzní v kontextu humorně Ironie jako reakce učitele na žakovu otázku (často zcestnou, nekonvenční) Humor plynoucí z nedorozumění Vyvolání humorné situace žákem Humor učitele v běžné komunikaci se žákem Humor v žakovské skupině Humorné reakce žáků na výroky učitele</p>
<p>Interpretace žakovského humoru učitelem: Při interpretaci abstraktního obrazu jako neochota přemýšlet o problému Při humorném komentování (hodnocení) vlastní práce při kresbě autoportrétu jako výraz zájmu Humor vkládaný žákem do kresby interpretován jako počátek autonomního výtvarného projevu žáka Při interpretaci abstraktního obrazu jako důsledek jeho nepřijetí jako uměleckého díla Některé projevy humoru žáka (vulgarity, pošťuchování) vnímány jako rušivé a znepokojující chování Některé projevy žakovského humoru vnímány jako útok na učitele</p>	<p>Možnosti využití humoru shledávané učiteli: Ulehčení předání obtížně uchopitelného učiva K udržení pozornosti a kázně Humor jako intelektuální odlehčení Humor jako prostor pro EMPATII Odlehčení atmosféry Nenásilnost, odlehčení, kontakt Uznání humoru žáků nesouvisejícího s učivem jako přirozené součásti výuky výtvarné výchovy</p>
<p>Humor učitele Při komunikaci se žáky Při výkladu, v motivační části hodiny Při sjednávání kázně a pozornosti Při komentování technického vybavení třídy Při interpretaci vizuálně obrazného vyjádření Při zadávání instrukcí Při varování žáka před chybou Při komentování (hodnocení) výtvarného vyjádření žáka Při vlastní kresbě Při předkládání humorného východiska k výtvarnému úkolu Při volbě výtvarných úkolů podněcujících humor v procesu</p>	<p>Humor žáka Při komunikaci s učitelem Při interakcích se spolužáky Při interpretaci vizuálně obrazného vyjádření Při komentování svých nedostatků Při komentování (hodnocení) svého výtvarného vyjádření Při komentování (hodnocení) výtvarného vyjádření spolužáka Při vyvolávání humorných situací Při reakcích na instrukce učitele Při procesu tvorby Při volbě humorných vizuálně obrazných vyjádření Při akcích rušících vyučování</p>

Interpretace výzkumných výsledků

Interpretace výzkumných nálezů proběhla ve dvou fázích. První etapa znamenala pokusit se vymezit pojetí humoru jednotlivých učitelů na základě jevů pozorovaných na daném vzorku. Druhá etapa interpretace byla věnována sumarizování projevů humoru ve výtvarné výchově rozpoznaných během hospitovaných hodin.

Pojetí humoru v hodinách jednotlivých učitelů:

1) Intelektuální humor v pojetí učitele A

Pozorované vyučovací jednotky učitele A se vyznačovaly pestrostí předávaných vzdělávacích obsahů. Učitel prezentoval žákům poznatky z oblasti dějin umění s mnohými přesahy a průniky. Učivo bylo tematicky členěno a zasazeno do promyšlené struktury. Předávané informace o uměleckých dílech a jejich autorech byly vždy zasazeny do společensko-historického kontextu. Tvorbě žáků tak obvykle předcházela výklad učitele spojený s prezentací reprodukcí děl významných autorů, během kterého byly kladeny žákům rozšiřující otázky a předkládány podněty k diskuzi. Zadání výtvarného úkolu bylo k tomuto výkladu vázáno.

Takto koncipovaná výuka nabízí velký prostor humoru, který lze označit jako **intelektuální**. Sám učitel spatřuje v užití humoru jisté intelektuální odlehčení a cení si ho mimo jiné kvůli tomu, že umožňuje učiteli předat žákům obtížně uchopitelné učivo, které je vzdálené jejich životní zkušenosti.

Učitel používal při výkladu, při interpretaci uměleckého díla či při komentování práce žáka neotřelá slovní spojení, přiléhavá přirovnání a slovní hříčky čerpající z bohatých možností struktury českého jazyka. „*Zatímco Rembrandt je nevázaně rozjásaný, Saskia jeho rozjásanost nesdílí,*“ vyjádřil se učitel při prezentování obrazu Rembrandt a Saskie, když interpretoval zdrženlivý výraz zobrazené ženy. V rámci výkladu občas vyprávěl žákům humorné historky z osobního života související s učivem.

Učitel humornými poznámkami doprovázel své instrukce a varoval tak například před chybami v realistickém zobrazování portrétu: „*Většina amatérských kreslířů kreslí šnitlík v květináči. Nezapomínejte na svou krásnou, ušlechtilou lebku.*“

Humor učitele byl výrazněji zastoupen i při vybízení žáka k pozornosti, především pak k odložení mobilního telefonu.

Mezi žáky zazníval humor v různých podobách. Zajímavé byly humorné poznámky při konfrontaci žáka s uměleckým dílem. Zesměšněna byla podoba Dürera na jeho autoportrétu i abstraktní dílo Františka Kupky. V případě humorného zlehčování abstraktního díla je dle učitele možné hledat jeho kořeny v neochotě žáka přemýšlet o problému.

Výtvarný úkol zaměřený na autoportrét rozpoutal mnoho humoru mezi žáky. Žáci navzájem komentovali své práce s použitím mnoha humorných poznámek. Dle učitele je možné považovat humor zaznívající nad výtvarnými pracemi i jako výraz zájmu žáků.

2) Empatický humor v pojetí učitele B

Co se týče výzkumu humoru u učitele B, pozorování bylo provedeno ve standardních vyučovacích hodinách základní školy i v rámci odpoledních volnočasových aktivit vedených stejným učitelem.

Učitel B vnáší do hodin výtvarné výchovy reflexi žákovy každodennosti. Učitel figuruje v hodinách jako empatická osobnost reagující na aktuální rozpoložení žáka. Častým tématem k diskuzi v rámci motivační části hodiny se stávají mezilidské vztahy, ať už je námětem výtvarného úkolu „dialog“ nebo „výraz kočky.“ Do výuky tak lze vnést například uvažování o vyhocených situacích, ve kterých se lidé hádají, nebo o tom, jakým vlastnostem by se lidé mohli učit od koček.

Hospitované hodiny učitele B tak byly naplněné humorem plynoucím z lidské přirozenosti. Učitel vnímá humor jako důsledek lidské **empatie**. Empatii přiznává v hodinách výtvarné výchovy důležitou pozici. Pro učitele je klíčové dávat důraz na autenticitu života ve škole, reagovat na nastalé situace, dbát na kontakt s žákem a na odlehčení situací ve škole, které jsou v tradičním pojetí chápány příliš vážně. Inspirací pro podobné strategie se učiteli stala koncepce integrované tematické výuky Američanky Susan Kovalikové.¹²⁸

¹²⁸ KOVALIK, Susan. *Integrovaná tematická výuka: výuka, která vychází z poznání, jak se učí lidský mozek*. Praha: Spirála, 1995. Vzdělávání pro 21. století. ISBN 80-901873-0-7.

Během hospitovaných hodin došlo k několika situacím, kdy mohl žákův humor narušit hodinu. V takových situacích učitel humoru žáka využil. Pro ilustraci těchto situací lze uvést následující příklad. *Učitel vybídl třídu k uklidnění na začátku hodiny. Následkem toho začal jeden žák napodobovat pozici Budhy. Sedl si do tureckého sedu a začal se pitvořit. Pozornost třídy se stočila na něj. Učitel žáka překvapivě pochválil. „Výborně, máme tady prvního Budhu,“ poznamenal. Následně naučil žáky mantru. Žáci sedící na židlích uspořádaných do kruhu odříkali společně mantru a věnovali nyní pozornost učiteli.*

Učitel během hospitovaných hodin několikrát kreslil společně s žáky a často humorně komentoval svou práci. Byly zaznamenány případy, kdy vložili žáci do své kresby humorné prvky či vytvořili humorné kresby nad rámec zadání. Učitel považuje podobné akce žáka jako počátek autonomního výtvarného projevu. Zdůrazňuje však, že je nutné žáky upozornit na skutečnost, že se ve své tvorbě odklonili od zadání.

3) Tolerovaný humor v pojetí učitele C

Hospitované hodiny učitele C se žáky gymnázia poukázaly na další možné pojetí humoru ve výuce výtvarné výchovy. Výtvarné úkoly zadávané učitelem C nacházely zpravidla inspirační východiska v tvorbě významných autorů. Učitel v úvodu hodiny předkládal žákům reprodukce vybraných děl, které svými komentáři doplňoval o potřebné kontexty. Při prezentaci uměleckých děl poukazoval na způsob, jakým daný umělec tvořil a upozorňoval na postupy použitelné i při plnění výtvarného úkolu.

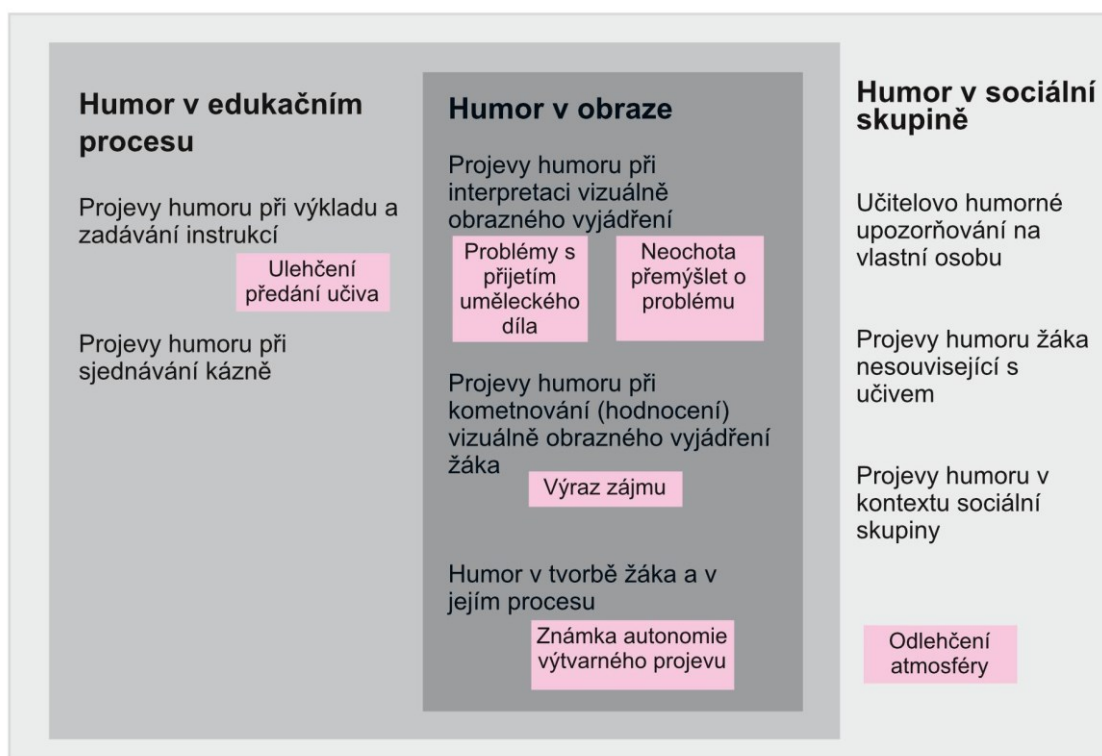
Co se týče pojetí humoru učitele, dalo by se jedním slovem popsat jako **tolerantní**. Učitel uznává humor žáků v hodině, který navíc nemusí nikterak souviset s učivem, jako přirozenou součást výuky výtvarné výchovy. Hodiny výtvarné výchovy mají být odlehčené, mají nabízet místo k odpočinku od běžného školního drilu a dovolovat žákům přátelsky si popovídat během jejich tvorby. Učitel také dovoluje poslouchat žákům hudbu z reproduktorů.

Některé z úkolů, které učitel zadával během hospitovaných hodin, svým charakterem podněcovaly humor v procesu tvorby (kresba ohněm, experimentování s materiálem, rozvíjení imaginace). Učitel projevoval pobavení, když mu žák prezentoval svou humornou kresbu nebo vtipný prvek, který do ní vložil.

Během hospitovaných hodin byla zaznamenána řada akcí žáka, které svým charakterem mohly narušit hodinu, jednalo se o hlasité rozhovory žáků doprovázené smíchem, chaotický pohyb po třídě, manipulaci s předměty apod. (tzv. blbnutí dle P. Woodse popsané v kapitole 4.1.2). Učitel se k podobným situacím stavěl s nadhledem a bez zbytečného rozčílení.

Projevy humoru ve výtvarné výchově:

Sumarizováním výzkumných nálezů lze dospět k ucelenějšímu pohledu na projevy humoru pozorované na daném vzorku. Mayringova kvalitativní analýza obsahu umožnila vymezit několik kategorií projevů humoru, které lze pracovním zařadit do tří vzájemně se prolínajících oblastí. Je tak patrné z přiloženého schématu. Ukázky konkrétních výroků a humorných situací jsou v následujícím textu pro větší přehlednost graficky odlišeny.



Obrázek 38: Schéma projevů humoru ve výtvarné výchově. Schéma naznačuje prolínání kategorií získaných kvalitativní analýzou obsahu. Kategorie *Akční projevy humoru*, *Humor učitele* a *Humor žáka* jsou rozptýleny v celém schématu. Barevně jsou vyznačeny pohledy učitele na humor ve výtvarné výchově ve vztahu ke konkrétní kategorii.

1) Humor v edukačním procesu

V rámci hospitovaných hodin výtvarné výchovy se vyskytly některé projevy humoru, které přímo souvisely s předávaným učivem. **Učitel** při **výkladu** pronesl řadu humorných poznámek, které vysvětlovaly či určitým způsobem doplňovaly probíranou látku. Široký prostor pro humor učitele se naskytl v motivační fázi výuky, když se ujímal slova. Svůj slovní projev okořenili učitelé řadou slovních hříček a přirovnání, neotřelých slovních spojení, užitím familiárních výrazů, vtipných osobních poznámek či humorné nonverbální komunikace.

- Učitel: „Existují různí badatelé a každý si hřeje svojí polívčičku“
- Učitel: „Co je to abstraktní umění?“ – Žák: „Je to fake“
- Učitel: „Proč kreslili pravěcí lidé zvířata?“ – Žák: „Asi na ně měli chuť.“

Humorně podané byly i některé učitelovy **instrukce**. Jednalo se např. o varování žáka před chybou či zjednodušené a familiárně řečené návody, jak postupovat při práci s různým materiálem.

- Učitel: „Prosím vás, nedělejte takové ty smetáky, stěračce.“ (o kresbě řas v autoportrétu)
- Učitel: „Můžeme takto pracovat jen s barvou, ale protože bychom jí asi hodně vyplácali, můžeme použít jiné materiály.“ (o vnášení struktury do malby)

Humor byl učitelem používán také jako nástroj ke **sjednávání kázně** ve třídě, k vybízení žáků k pozornosti či při jiných organizačních pokynech. Jako často se opakující jev byly zaznamenány humorné poznámky učitele vybízející žáka k odložení mobilního telefonu.

- Učitel: „Tak si zavřete své stroje.“ (Vybízí k odložení mobilního telefonu)
- Učitel: „Očička a čumáčky bych ráda viděla, jako v králíkárně, když se přijde s mrkví...“ (Vybízí k odložení mobilního telefonu)

Humor při učitelově výkladu a zadávání instrukcí zazníval i na straně žáků. **Žáci** přijali s humorem například některé neočekávané informace související s učivem (např. informace o naturismu Františka Kupky či o postupech tvorby Yvese Kleina s nahými modelkami). Žáci reagovali s humorem na některé výroky učitele při výkladu či humorně odpovídali na jeho otázky. Bylo zaznamenáno několik humorných reakcí žáka na učitelovy instrukce.

- Učitel: „Rozměřte si hlavu od temena po bradu, aby se vám to vešlo na papír.“ (Při zadávání úkolu autoportrét) – Žák: „Takže takhle?“ (Předvede, za smíchu spolužáků položí hlavu na papír.)

2) Humor v obraze

Specifickou součástí výuky výtvarné výchovy je kontakt s obrazem. Na daném vzorku se ukázalo, že obraz prezentovaný během vyučovacích hodin podněcuje řadu humorných projevů.

Několik humorných situací bylo zaznamenáno v souvislosti s **interpretací uměleckého díla**. Při popisu obrazu pronesli učitelé i žáci několik humorných poznámek. V případě žakovských komentářů šlo nezřídka o různé formy zesměšňování a zlehčování uměleckého díla. Nejvíce humorných poznámek přitom iniciovala díla abstraktní. V případě umění figurativního byla zaznamenána humorná interpretace výrazu, vzhledu či vlastností zobrazené postavy. Dle učitelů je možné hledat kořeny těchto útoků na dílo v neochotě žáka přemýšlet o problému či v nepřijetí obrazu coby uměleckého díla.

- Učitel prezentuje abstraktní obraz Františka Kupky – Žák A: „To je jako snake v nokii.“ - Žák B: „A co je ten bílej čtvereček dole?“ – Žák A: „To je ten snake...“
- Učitel: „On to byl docela pohledný muž.“ (při prezentaci autoportrétu Dürera) – Žák: „To je chlap?“
- Učitel: „Na závěr ještě obraz Stanislava Podhrázkého – kočička, která není úplně hodná.“
- Učitel prezentuje malbu Jeana Dubuffeta – Žák: „To kreslilo šestileté dítě...“
- Učitel prezentuje fotografie Emily Medkové – Žák se smíchem: „A to vyfotila jako? Kristepane!“

Specifické projevy humoru se objevily v souvislosti s **komentováním vizuálně obrazného vyjádření žáka** nebo procesu jeho tvorby. Žáci při komentování vlastní práce nebo práce spolužáka používali humorná přirovnání, poukazovali na humorné aspekty svého díla či ho vtipně pojmenovávali. Mnoho žakovských komentářů přitom mělo hodnotící charakter. Práce se staly v mnoha případech zdrojem pobavení a probouzely u žáků smích. V některých případech bylo možné slyšet humorné výroky o žakovských pracích i z úst učitelů.

- Žák: „*Nos dlouhej jak Niagáry.*“ (komentář k autoportrétu spolužáka)
- Žák: „*To je můj mexický bratranec, prodává tacos na rohu a nebere ISiCy*“ (komentář k vlastnímu autoportrétu)
- Žák: „*Jsem doufala, že tu objevím svůj skrytý talent, ale moc to nevidím.*“
- Žák: „*Tak jo, ten staříček má tlustou hlavu, ten druhý vypadá jak Putin.*“ (komentář ke kresbě siluet)
- Učitel: „*Máš ušlechtilější hlavu, tady jsi ze sebe udělal takového chlapáka vyloženě...*“ (komentář k autoportrétu žáka)
- Učitel: „*No, to jsou typasové.*“ (pochvala žákovy kresby - série portrétů muže s různými emocemi)
- Učitel: „*Tak to je informel. To když se proslavíte, to tedy levné nebude.*“ (Uznale chválí práci žáka.)

Během hospitovaných hodin se humor několikrát objevil i v produktu žáka. Při vyučování žáci vytvářeli humorné kresby více či méně souvisejícím s učivem nebo do svých prací vkládali humorné prvky. Několik **humorných žákovských prací** je popsáno níže včetně fotodokumentace. Humorné situace vzešly i ze samotného procesu tvorby, a to především v případech, kdy žáci experimentovali s materiálem (kresba ohněm, informální malba).

- Studentka má ortézu na zápěstí. Spolužák jí při tvorbě informální malby omylem nasype písek do ortézy, když prochází kolem. Studentka se smíchem loví písek z ortézy. I po delším úsilí si ji ale musí sundat a písek vyklepat. Spolužák se omlouvá, další spolužačka se směje.
- Žák vytvoří první kresbu ohněm – uznale doprovodí komentářem „OÓ!“ Vzápětí mu však kresba začne hořet. Žák se vyděsí a zbrkle odhodí hořící kresbu do vody. „*Ou, shit.*“ Komentuje situaci žák. Podobná situace se v hodině ještě mnohokrát opakuje.



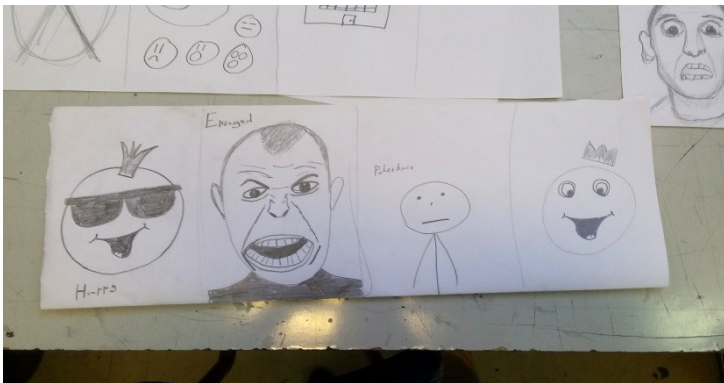
Obrázek 39: Beruška (16 let)

Humorný prvek vložený žákem do jeho informální malby. Učitelem přijato s pobavením. Obraz byl učitelem nazván „Beruščina životné pout“.



Obrázek 40: Krtek (12 let)

Humorný prvek vložený žákem do kresby.



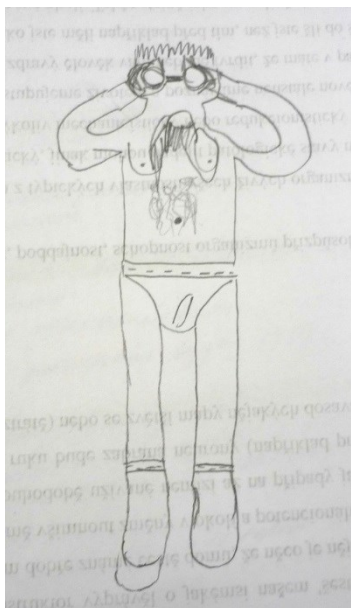
Obrázek 41. Humorné kresby žáka vytvářené jako variace na téma emoce (12 let)

V rámci úkolu žáci tvoří standardně sérii portrétů muže s různými emocemi.



Obrázek 42: Maskot ochrany osobních dat (12 let)

Námět výtvarného úkolu „maskot ochrany osobních dat“ je dáno výtvarnou soutěží, které se škola účastní. Žáci vytvořili návrh na zvířátko, které je z jedné strany králík a z druhé panda. Kresba se stala zdrojem zábavy na celou hodinu.



Obrázek 43: Šmírák (12 let)

Kresba vznikla v rámci přípravných náčrtů pro návrh maskota ochrany osobních dat. Vyniká uvolněností i komičností.

3) Humor v sociální skupině

Školní třída je prostředím, ve kterém jedinci zastávají řadu sociálních rolí, komunikují navzájem a společně reagují na nastalé situace. Vzájemné interakce učitelů a žáků podněcují často vznik humorných situací. V takovýchto situacích se učitel a žáci projevují jako osobnosti, které se setkávají ve sdíleném prostoru a čase. Užité humor si učitelé a žáci mohou navzájem vracet. Humor může být vnímán jako útok nebo mu nemusí být porozuměno. Některá běžná sdělení mohou v kontextu nabýt humorného vyznění.

- Učitel: „Nemusíte kreslit hrotem.“ (tj. sklopit rudku, uhel, kreslit uvolněně) – Žák: „Nemusíte to hrotit.“
- Učitel chce žáky vyfotit pro práci v další hodině. – Žák: „Co pak s námi děláte?“ – Učitel: „Černou magii...“

Jak se ukázalo na daném vzorku, v hodinách výtvarné výchovy je prostor pro humor žáků, který závisí na probíraném učivu jen okrajově. Žáci manipulují s předměty, postrkují se nebo vedou rozhovory.

Ani učitel nezůstává netečný vůči humoru odpoutaného od vzdělávacích obsahů. Učitelé občas s humorem upozorňují na svou osobu. Vypráví historky, koření výuku osobními poznámkami či komentují vlastní činnost.

- Učitel: „*Přinesl jsem originální kresbu od jednoho světoznámého umělce.*“ (prezentuje vlastní kresbu)

Výjimkou nejsou ani momenty, kdy žák svým chováním vyvolá humornou situaci, která zaujme celou třídu.

- Žák při tvorbě informální malby objeví v nabízeném materiálu látku s tygřím vzorem, zahalí se do ní jako do pláště a chodí po třídě se slovy: „*Ty vole, já jsem jaguár.*“ Následně poznamená: „*Paní profesorko, víte, co bych nechtěl? Stříhat tohle všechno do toho pytle.*“ Myslí tím pytel se skartovaným papírem, který mají žáci celou hodinu k dispozici. Spolužáci ho na skutečnost, že papír opravdu nikdo nestříhal, upozorní dříve než učitel. Situace vyvolá smích ve třídě. Žák si zahanben schová hlavu do tygrované látky.

Alterace rozhodování učitele

Za praktický cíl prováděného výzkumného šetření bylo stanoveno vypracování návrhů zlepšujících alterací realizovaných výukových jednotek. Nakládat s humorem ve výuce se může stát učiteli ošidným. O tom se bylo možné přesvědčit během souvislé oborové praxe, kde byly realizovány výše popsané výtvarné úkoly. Na následujících řádcích je tedy prostor pro úvahy, jak změnit své jednání, aby se situace, ve kterých byl humor zapojen, staly méně problematickými.

Z reflektivních bilancí pořízených po realizované výuce byly vyjmuty části textu popisující situace, v nichž se užití humoru neobešlo bez potíží. Tyto úryvky jsou prezentovány níže v graficky odlišené podobě. Společným jmenovatelem popsaných situací se staly zakoušené pocity trapnosti. Následně byly nastíněny postupy, jakým způsobem se k daným situacím postavit, aby k trapným okamžikům nemuselo docházet. Na tomto místě byly nápomocné přístupy učitelů výtvarné výchovy k humoru, které byly zaznamenány díky výzkumnému šetření. Zlepšující návrhy řešení dané situace byly navrženy na základě srovnání vlastního přístupu s možnými postupy jednotlivých učitelů.

1) Tolerance na špatném místě

Jako první situace k rozboru byla zvolena příhoda s míčkem, který si pohazovali chlapci o přestávce. Situace se dvakrát opakovala, vždy bez adekvátního zásahu.

Situace 1: Míček

Studenti si s radostí a veselím házejí florbalovým míčkem, nevím, co s nimi. Napomínat se mi je nechce, vždyť lehkým florbalovým míčkem si nic neudělají. Je mi to taky trochu **trapné**, jako studentka na praxích prostě nepůsobím příliš autoritativně. Radši si chystám projektor. Když zazvoní, studenti mě opět zdraví ve stoje. Vážím si toho, ale jsem z toho trošku **nesvá**. Vlastně nevím, jak se k tomu postavit. Je tolik věcí spojených s novou rolí učitele, které si člověk musí ujasnit... Jak má mluvit, jak se obléci, jak stát nebo sedět. Situace je o to složitější, že věkový rozdíl mezi mnou a studenty není až tak obrovský. Člověk se neubrání zrcadlení, občas mu ujede nějaké to nespisovné slovo a často musí přesvědčovat sama sebe, že teď musí být autorita. (10. 11. 2016)

Naplněna očekáváním vstupuji do třídy. Uvítají mne žáci házející si florbalovým míčkem. Ach jo, nejraději bych to neviděla. Radši předstírám, že tam nejsem a připravuji si projekci. Brzy vchází p. učitelka a míček bez dlouhého váhání a ostýchání zabavuje. Jsem ráda, že to vzala za mne. (24. 11. 2016)

Bylo projevováno jisté pochopení k humoru žáka – k tzv. blbnutí dle Woodse (viz kapitola 4.1.2) V tomto ohledu lze připodobnit vlastní přístup k pojetí humoru jako tolerovaného, podobně jako u učitele C. Ani tolerovaný humor však v tomto případě nemá své místo. I učitel C, který má pro humor pochopení, by v tomto případě zareagoval. Žáky nelze nechat bez povšimnutí už z bezpečnostních důvodů.

Pocity trapnosti je třeba nechat stranou. Při zachování strategie tolerovaného humoru je třeba žáky lehce upozornit, při použití intelektuálního humoru například vtipně glosovat na téma házení s míčem a v případě humoru empatického využít energie žáků k vlastním záměrům.

2) Pokus o empatii

Druhou navrženou situací je představení úryvku z populárního filmu. Byl žákům prezentován v motivační části hodiny se záměrem přiblížit se k nim a odlehčit vážnost zadávání výtvarného úkolu. Byl učiněn pokus o empatii. Slovo pokus je na správném místě, protože zdaleka ne u všech filmových úryvků uspěl, jak je popsáno v textu vyjmutého z reflexivní bilance.

Situace 2: Film

Pro studenty mám připravenou prezentaci s motivačním videem na úvod – kratičký úsek z filmu Simpsonovi ve filmu. Ten film moc nemusím, ale doufám, že zaboduju. Studenti ukázku zhlédnou, často s lehkým úsměvem na rtu. Ne všichni, někteří se na mne nechápavě dívají. Ale nevadí, myslím, že zase tak **trapné** to nebylo. Mutant ze Simpsonů nám otevřel téma hodiny, není však třeba u něj dlouho setrvávat. (24. 11. 2016)

Při volbě úryvku byl, jak již bylo řečeno, nesprávně zvolen empatický přístup. Ten by ale mohl fungovat jen v případě, kdyby byla skupina lépe poznána a učitel by si byl jist, že film žáci znají a oceňují. Je vhodné použít spíše intelektuální přístup, nepouštět se na pole, které není prozkoumáno, a začít téma úvahami o biomorfních tvarech v tvorbě umělců, které je možné důvtipně popisovat. Strategie tolerovaného humoru by mohla také přinést své ovoce. Bizarní tvary uměleckých děl prezentované vzápětí za filmovým úryvkem by mohly vyvolat smích u žáků samy o sobě. Společné pozastavení nad zvláštnostmi v umění

by mohlo nabýt lepšího účinku než pokusy o přiblížení se žákům prostřednictvím populárního filmu.

3) *Špatně mířená glosa*

Poslední připomínanou situaci popsanou níže v textu je pozastavení nad zvláštní gumovou rukou, která byla nalezena na stole učitele. Její neuvážený komentář si vyžádal nepříjemnou reakci od žáků.

Situace 3: Gumová ruka

Na katedře zpozoruji ležet zvláštní předmět – gumovou ruku. Vypadá dost odporně a nedá mi to zeptat se studentů, na co tohle používají. Bláhově si myslím, že upozorněním na bizarní tvar se mi dostane nějaké zajímavé odezvy. Místo toho slyším odpověď: „*No to byste nechtěla vědět, na co to používáme.*“ Nebo něco na ten způsob. Šlo o dost zvláštní narážku a já jsem se jen **trapně** usmála, pokývla hlavou a gumovou ruku odložila zpátky na stůl. (24. 11. 2016)

Pokud by v tomto případě byla zvolena strategie intelektuálního humoru, zůstalo by u vtipného komentování absurdity nalezeného předmětu, které by žáky tolik neponoukalo k provokativním reakcím. S užitím empatického přístupu by se učitel sžil se skupinou a nepronášel slova, na kterých se nechá snadno nachytat. Případně by na narážku žáka vtipně zareagoval. Tolerovaný humor by se uplatnil, pokud by učitel reagoval až na žákovy komentáře bizarního předmětu, který se ve třídě nachází.

Shrnutí výzkumného šetření

V rámci výzkumného šetření byl zkoumán humor ve výuce výtvarné výchovy. Jako hlavní cíl výzkumu bylo stanoveno zmapovat využití a charakter humoru ve výuce tří výtvarných pedagogů. Pro tyto účely byla zvolena hlavní výzkumná otázka: „Jaké projevy humoru lze pozorovat v hodině výtvarné výchovy?“

Ke zkoumání projevů humoru ve výtvarné výchově byl zvolen kvalitativní výzkum. Datový materiál byl nasbírán ve výuce tří učitelů výtvarné výchovy během 36 hospitovaných hodin.

Do strukturovaných hospitačních protokolů byly zaneseny humorné situace zaznamenané při výuce. Ke zpracování dat obsažených v textech hospitačních protokolů využita kvalitativní analýza obsahu dle P. Mayringa.¹²⁹

V rámci interpretace výzkumných nálezů bylo odlišeno pojetí humoru ve výuce učitelů výtvarné výchovy. Na daném vzorku lze zaznamenat: 1) intelektuální pojetí humoru; 2) empatické pojetí humoru; 3) tolerovaný humor. Dále byly vymezeny oblasti, se kterými jsou humorné projevy při výuce spjaté. Odlišen je: 1) humor v edukačním procesu: humor spojený s předáváním výchovně vzdělávacích obsahů; 2) humor v obraze: humor spjatý s interpretací a hodnotícím komentováním vizuálně obrazného vyjádření umělce i žáka a humor plynoucí z procesu tvorby žáka; 3) humor v sociální skupině: humor vyplývající ze vzájemných interakcí účastníků výuky. Výzkumné nálezy byly následně zohledněny v koncipování návrhů zlepšujících rozhodování v situacích vlastní realizované výuky.

Typologie Kuipera a kol., která stála na počátku výzkumu v rámci orientace v dané problematice (viz kapitola 2.4), je ke srovnání s výzkumnými nálezy těžko použitelná. Hranice mezi útěšným, afiliativním, sebesnižujícím a agresivním humorem je velice křehká. Humorné komentáře, které se zdají neškodné, mohou některému aktéru komunikace ubližovat. Naopak poznámky, jež se navenek jeví agresivně, mohou být vnímány jako součást přátelské konverzace.

¹²⁹ UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-228-4.

ZÁVĚR

K závěru práce zbývá dodat ještě několik slov. V diplomové práci byla nastíněna obecná teoretická východiska humoru, jednotlivé kapitoly propojily téma s výtvarným uměním i s pedagogikou. Vlastní tvorbu s humornými prvky představuje autorská kniha. Práci završila tematická řada výtvarných úkolů s humornými náměty a kvalitativní výzkumné šetření projevů humoru ve výuce výtvarné výchovy s využitím Mayringovy kvalitativní analýzy obsahu.

Humor je tématem, které se neobejde bez subjektivity. Vyhýbat se jí by znamenalo oprostit téma od lidského rozměru, což v je případě humoru bezpochyby nemožné. Subjektivitu, která se uplatnila v koncipování jednotlivých kapitol i v provádění kvalitativního výzkumu, je však na tomto místě nutné přiznat a zdůraznit.

Při zpracovávání diplomové práce se ukázalo, že téma *Humor ve výtvarné výchově* je těsně navázáno na kontext společenských věd. Humor ve výtvarné výchově nelze oprostit především od odborného pohledu pedagogů. Pedagogika přiznává humoru ve škole řadu funkcí, jejichž platnost lze předpokládat i ve výuce výtvarné výchovy. Výtvarná výchova, v jejíž výuce probíhá široká škála činností a kde se vedle verbální komunikace také výrazně uplatňuje komunikace vizuální, zůstává ale natolik specifickou oblastí, že ji obecné pedagogické poznatky nepokryjí. Specifika humoru ve výtvarné výchově vyžadují další bádání, včetně podrobného studia zahraniční literatury, z nichž byly v této diplomové práci zmíněny články Sheri Klein a Teri Evans-Palmer.

Klíčová část diplomové práce byla věnována popisu a reflexi didaktických úkolů a kvalitativnímu výzkumnému šetření. Jako cíl výzkumu bylo stanoveno zmapovat využití a charakter humoru ve výuce tří výtvarných pedagogů na základě přímého pozorování výuky. V rámci interpretace výzkumných nálezů byla rozlišena tři různá pojetí humoru ve výuce učitelů výtvarné výchovy. Na daném vzorku bylo možné zaznamenat: 1) intelektuální pojetí humoru; 2) empatické pojetí humoru; 3) tolerovaný humor. Humor se tak projevil jako přirozená součást učitelova pojetí výuky, které „*tvoří základ pro učitelovo*

uvažování o pedagogické skutečnosti i pro jeho pedagogické jednání."¹³⁰ O učitelově pojetí ve spojení s výtvarnou výchovou pojednává Karla Brücknerová.¹³¹

Dále byly vymezeny oblasti, se kterými jsou humorné projevy při výuce spjaty. Odlišen je: 1) humor v edukačním procesu: humor spojený s předáváním výchovně vzdělávacích obsahů; 2) humor v obraze: humor spjatý s interpretací a hodnotícím komentováním vizuálně obrazného vyjádření umělce i žáka a humor plynoucí z procesu tvorby žáka; 3) humor v sociální skupině: humor vyplývající ze vzájemných interakcí účastníků výuky. Jako pomyslné pojítko diplomové práce byla použita typologie Kuipera a kol. Roztřídit výzkumné nálezy do jednotlivých kategorií nabízených typologií se však ukázalo jako velmi problematické. Rozpoznat útočný humor od afiliativního apod. by vyžadovalo více zkušeností, více informací od jednotlivých aktérů a nepochybně i větší výzkumný vzorek. Téma otevřené drobným výzkumným šetřením však otevírá mnoho možností, jak téma humoru ve výtvarné výchově uchopit. Jaké jsou funkce humoru ve výtvarné výchově? V jakých formách se humor objevuje v žákovských pracích? Jaké aspekty uměleckého díla připadají žákovi humorné? To jsou jen některé otázky, které zatím zůstávají nezodpovězeny.

Otázkou také zůstává, jak lze získané výzkumné nálezy a jejich interpretaci využít v praxi. Částečnou odpověď nabízí zlepšující návrhy vlastní realizované výuky prezentované v závěru výzkumného šetření. S humornými situacemi se učitel setkává více, než by se dalo čekat. Stanovení několika oblastí, ve kterých se humor projevuje, ho může na podobné situace alespoň částečně připravit. S pomocí informací získaných výzkumem je možné ujasnit svůj postoj k humoru a přemýšlet o takových stránkách výuky výtvarné výchovy, ve kterých se projevují učitel a žák jako lidské bytosti, které sdílí společný čas a prostor.

¹³⁰ MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X. s. 12

¹³¹ BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5616-9.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BERGSON, Henri. *Smích*. Praha: Naše vojsko, 2012. ISBN 978-80-206-1249-6.
- BORECKÝ, Vladimír. *Teorie komiky*. Praha: Hynek, 2000. ISBN 80-86202-65-8.
- BORECKÝ, Vladimír. *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-503-5.
- BORECKÝ, Vladimír. *Odvrácená tvář humoru*. Praha: Dauphin, 1996. ISBN 80-860119-21-7.
- BÖHM, David a Jiří FRANTA. *Böhm, Franta: nulla dies sine linea*. Praha: BiggBoss, 2012. ISBN 978-80-903973-4-7.
- BREGANTOVÁ, Polana a kol. *Dějiny českého výtvarného umění VI/1*. Editor Rostislav Švácha, Marie Platovská. Praha: Academia, 2007. ISBN 80-200-1487-X.
- BREGANTOVÁ, Polana a kol. *Dějiny českého výtvarného umění VI/2*. Editor Rostislav Švácha, Marie Platovská. Praha: Academia, 2007. ISBN 80-200-1488-8.
- BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5616-9.
- ČAPEK, Karel. *O umění a kultuře I*. Praha: Československý spisovatel, 1984.
- FOSTER, Hal. *Umění po roce 1900: modernismus, antimodernismus, postmodernismus*. Praha: Slovart, 2007. ISBN 978-80-7209-952-8.
- FREUD, Sigmund. *Vtip a jeho vztah k nevědomí*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2005. ISBN 80-86123-21-9.
- FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H, 2008, 335 s. ISBN 978-80-7319-076-7.
- HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.
- CHALÁNKOVÁ, Vendula. *Cukr & počasí*. Praha: Parallel, 2009. ISBN 978-80-904385-1-4.

KERHARTOVÁ, Jana. *Česká groteska* [online]. 2012 [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/95927>. Vedoucí práce Jaroslav Bláha.

KERHARTOVÁ, Jana. *Humor a hra v Galerii H*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-888-2.

KERHARTOVÁ, Jana. *Humor ve výtvarném umění* [online]. 2010 [cit. 2017-04-08]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/87577>. Vedoucí práce Pavel Šamšula.

KLEIN, Sheri. *Art and Laughter*. London: Tauris, 2007. ISBN 978-0-85772-436-2.

KOVALIK, Susan. *Integrovaná tematická výuka: výuka, která vychází z poznání, jak se učí lidský mozek*. Praha: Spirála, 1995. Vzdělávání pro 21. století. ISBN 80-901873-0-7.

KUČERA, Miloš. *Školní etnografie: přehled problematiky*. Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1992.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

La Biennale di Venezia: 56th International Art Exhibition All the World's Futures. Venice: in.pagina s.r.l., Mestre-Venice, 2015.

LINDAUROVÁ, Lenka, PROCHÁZKOVÁ, Bára, ed. *Mezera: Mladé umění v Česku 1990-2014*. Praha: Společnost Jindřicha Chalupeckého, 2014. ISBN 978-80-905317-3-4.

MACHALICKÝ, Jiří. *Šmidrové*. Praha: Museum Kampa, 2015. ISBN 978-80-87344-27-9.

MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA. *Anglicko-český pedagogický slovník - English-Czech dictionary*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X.

NEŠPOR, Karel. *Léčivá moc smíchu: smích a zdraví, smích a vztahy, smích a práce, smích a výchova*. Praha: Vyšehrad, 2002. ISBN 80-702-1581-X.

NIKL, Petr. *Petr Nikl: hra o čas*. Řevnice: Arbor vitae, 2013. ISBN 978-80-7467-040-4.

NIKL, Petr. *Slovohledě: typogramy*. Praha: Meander, 2016. ISBN 978-80-87596-95-1.

PANOFSKY, Erwin. *Význam ve výtvarném umění*. Praha: Malvern, 2013. ISBN 978-80-87580-37-0.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.

PŘIBÁŇ, Jiří. *Obrazy české postmoderny*. Praha, 2011. ISBN 978-80-7437-042-7.

PYTLÍK, Radko. *Fenomenologie humoru, aneb, Jak filozofovat smíchem*. Praha: Emporius, 2000. ISBN 80-86346-04-8.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2017-04-17]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: [file:///C:/Users/acer/Downloads/RVPG-2007-07_final%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/acer/Downloads/RVPG-2007-07_final%20(1).pdf)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2017-04-17]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní a umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-129-X.

ROESELOVÁ, Věra. *Námět ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Ilustrace Robert Ježdík. Praha: Sarah, c1995, 195 s. ISBN 80-902-2674-4.

ROESELLOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, 219 s. ISBN 80-902-2672-8.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1997, 199 s. ISBN 80-718-4437-3.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004, 303 s. ISBN 80-7290-130-3.

ŠEĎOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4.

ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVARÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-228-4.

UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1974.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

Periodika

EVANS-PALMER, Teri. The Potency of Humor and Instructional Self-Efficacy on Art Teacher Stress. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education* [online]. 2010, **52**(1), 69-83 [cit. 2017-03-26]. ISSN 00393541. Dostupné z: <http://www.naea-reston.org/>

GÉRIN, Annie. A second look at laughter: Humor in the visual arts. *Humor: International Journal of Humor Research*. 2013, 26(1), 155-176. [cit. 2017-03-25]. Dostupné z: http://www.susandwhite.com.au/images/2013_Gerin_humor_visual%20arts.pdf

KLEIN, Sheri R. Humor in a Disruptive Pedagogy: Further Considerations for Art Educators. *Art Education* [online]. 2013, 66(6), 34-39 [cit. 2017-03-25]. ISSN 00043125. Dostupné z: <http://www.arteducators.org/research/art-education>

KUIPER, N. A., KIRSH, G. A., LEITE, C. Reactions to Humorous Comments and Implicit Theories of Humor Styles. *Europes Journal of Psychology*. 2010, 6(3), 236-266. Dostupné z: <http://web.mnstate.edu/hallford/481/humor%20res%20&%20theory%20articles/12.Reactions%20to%20Humor%20&%20%20.%20.%20.%20-%20wh%20presentation.pdf>

MAYRING, Philipp. Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research* [online]. 2000, 1(2) [cit. 2017-04-14]. Dostupné z: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>

Elektronické zdroje

Art + antiques: Vendula Chalánková [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <http://www.artcasopis.cz/komiks/vendula-chalankova>

Artlist — Centrum pro současné umění Praha: Milena Dopitová [online]. [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/milena-dopitova-420/>

Artlist - Centrum pro současné umění Praha.: Vendula Chalánková [online]. [cit. 2016-11-30]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/vendula-chalankova-5761/>

ETCETERA: Vendula Chalánková, Meditativní umakart [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: http://etcetera-auctions.com/portfolio_page/50-vendula-chalankova-meditativni-umakart-2010/

Happy Monkey: Přeshívám zvířátka z tržnic, fascinují mě [online]. [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://www.happymonkey.cz/2013/04/02/presivam-zviratka-z-trznic-fascinuji-me/>

Český rozhlas Vltava: Intimní kořeny Mileny Dopitové [online]. [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <https://vltava.rozhlas.cz/intimni-koreny-mileny-dopitove-5063091>

David Böhm Jiří Franta: kresba 13 z cyklu Skoro nic není úplně / 2010 [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <http://www.bohmfranta.net/2010/kresba-13/>

David Böhm Jiří Franta.: Půlka kapra, žena ve žlutém, výčep a květiny / GAVU Cheb / 2015. [online]. [cit. 2017-04-11]. Dostupné z: <http://www.bohmfranta.net/2015/pulka-kapra-zena-ve-zlutem-vycep-a-kvetiny/>

Jiří Černický: Nikdo čitelný [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <http://cernicky.com/cs/dementality-2/nobody-readable/>

Kay Rosen: Selected work [online]. [cit. 2017-04-14]. Dostupné z: <http://www.kayrosen.com/work.html>

Lidovky.cz: Zakázali mi prodávat náušnice s lbalginem, říká výtvarnice Chalánková [online]. [cit. 2016-11-28]. Dostupné z: http://www.lidovky.cz/zakazali-mi-prodavat-nausnice-s-ibalginem-rika-vytvarnice-chalankova-12k-/design.aspx?c=A140526_090240_ln-bydleni_toh

Lidovky.cz: Milena Dopitová zkoumá každodennost ženského a mužského světa [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: http://www.lidovky.cz/milena-dopitova-zkouma-kazdodennost-zenskeho-a-muzskeho-sveta-pvx-/kultura.aspx?c=A140903_115118_ln_kultura_hep

NaPOLI: Thaumatrope 2 [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: <http://www.napolistranky.cz/thaumatrope-2>

Norman Rockwell Museum: Triple Self-Portrait [online]. [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <http://www.nrm.org/MT/text/TripleSelf.html>

Novinky.cz: Jiří Přibáň: Gebauerovo umění létat [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/kultura/salon/277991-jiri-priban-gebauerovo-umeni-letat.html>

The International Society for Humor Studies. [online]. [cit. 2017-04-08]. Dostupné z: <http://www.humorstudies.org/index.htm?>

Vendula Chalánková [online]. [cit. 2017-04-14]. Dostupné z: <http://vendulachalankova.cz/>

Vendula Chalánková: Hračky [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <http://vendulachalankova.cz/zvrhly-vkus/hracky/>

Vendula Chalánková: Komix [online]. [cit. 2017-04-18]. Dostupné z: <http://vendulachalankova.cz/komixs/>

Youtube: Umění je proces. Vendula Chalánková. TEDxPrague [online]. [cit. 2016-11-30]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=pDoVkylLWeU>

Seznam vyobrazení

Pokud není uvedeno jinak, fotografie pocházejí z vlastních zdrojů.

- Obrázek 1: Trpaslíci Kurta Gebauera na zahradě Galerie H v roce 1985** (*Novinky.cz: Jiří Přibáň: Gebauerovo umění létat* [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/kultura/salon/277991-jiri-priban-gebauerovo-umeni-letat.html>) 22
- Obrázek 2: David Böhm a Jiří Franta, *Nic není úplně*, 2010** (*David Böhm Jiří Franta: kresba 13 z cyklu Skoro nic není úplně / 2010* [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <http://www.bohmfranta.net/2010/kresba-13/>) 23
- Obrázek 3: David Böhm a Jiří Franta, *Půlka kapra, žena ve žlutém, výčep a květiny* / GAVU Cheb / 2015** (*David Böhm Jiří Franta.: Půlka kapra, žena ve žlutém, výčep a květiny / GAVU Cheb / 2015*. [online]. [cit. 2017-04-11]. Dostupné z: <http://www.bohmfranta.net/2015/pulka-kapra-zena-ve-zlutem-vycep-a-kvetiny/>) 24
- Obrázek 4: Kay Rosen, *Hi*, 1997/2012** (*Kay Rosen: Selected work* [online]. [cit. 2017-04-14]. Dostupné z: <http://www.kayrosen.com/work.html>) 24
- Obrázek 5: Sarah Lucas, Instalace Britského pavilonu z la Biennale di Venezia, 2015** 25
- Obrázek 6: Jiří Černický, *Nikdo čitelný* v New Yorku, 2005** (*Jiří Černický: Nikdo čitelný* [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <http://cernicky.com/cs/dementality-2/nobody-readable/>) 26
- Obrázek 7: Vendula Chalánková, *Komiks se zataženým břichem*, Billboart Gallery Europe, Ústí nad Labem, 2012.** (*Vendula Chalánková: Komix* [online]. [cit. 2017-04-18]. Dostupné z: <http://vendulachalankova.cz/komixs/>) 27

Obrázek 8: Milena Dopitová, Čtyři masky, 1992 (<i>Český rozhlas Vltava: Intimní kořeny Mileny Dopitové</i> [online]. [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: https://vltava.rozhlas.cz/intimni-koreny-mileny-dopitove-5063091)	28
Obrázek 9: Norman Rockwell, Triple Self-Portrait, 1960 (<i>Norman Rockwell Museum: Triple Self-Portrait</i> [online]. [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: http://www.nrm.org/MT/text/TripleSelf.html)	28
Obrázek 10: Autorská kniha, titulní strana (9,5x9,5cm)	31
Obrázek 11: Pohled do knihy	31
Obrázek 12: Výběr z autorské knihy	32
Obrázek 13: Chlupy, meditativní kresba tuší (50x50 cm)	33
Obrázek 14: Póry, meditativní kresba tuší (50x50 cm)	34
Obrázek 15: Autorské thaumatropy	35
Obrázek 16: Vendula Chalánková, IKEA. Dvě starší blondýnky v sekci obrazů (<i>Vendula Chalánková: Hračky</i> [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: http://vendulachalankova.cz/zvrhly-vkus/hracky/)	50
Obrázek 17: Tlačení u skříněk (15 let)	55
Obrázek 18: Předstírání šikany (15 let)	55
Obrázek 19: Překvapení testem (15 let)	55
Obrázek 20: My píšeme? (15 let)	56
Obrázek 21: Úraz (15 let)	56
Obrázek 22: Zastrášení myšlenkovou mapou (15 let)	57
Obrázek 23: Setkání s učitelem (15 let)	57
Obrázek 24. Špenát mezi zuby (15 let)	62
Obrázek 25. Zarostlé obočí (15 let)	62
Obrázek 26: Těhotenství (15 let)	62

Obrázek 27: Vendula Chalánková, Zvířátka v plynových maskách (<i>Vendula Chalánková: Hračky</i> [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: http://vendulachalankova.cz/zvrhly-vkus/hracky/)	63
Obrázek 28: Hravá experimentace s materiálem.	66
Obrázek 29: Celkový pohled do „expozice mutantů“	67
Obrázek 30: Mutant s tykadly (15 let)	68
Obrázek 31: Mutant s křídly (15 let)	68
Obrázek 32: Mutant škorpión (15 let)	68
Obrázek 33: Vendula Chalánková, Meditativní umakart, 2010 (<i>ETCETERA: Vendula Chalánková, Meditativní umakart</i> [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: http://etcetera-auctions.com/portfolio_page/50-vendula-chalankova-meditativni-umakart-2010/)	70
Obrázek 34: Fáze výtvarného úkolu	73
Obrázek 35: Humorné prvky v kresebném dialogu (14 let)	74
Obrázek 36: Piškvorky (14 let)	74
Obrázek 37: Hádka (14 let)	74
Obrázek 38: Schéma projevů humoru ve výtvarné výchově	86
Obrázek 39: Beruška (16 let)	90
Obrázek 40: Krtek (12 let)	90
Obrázek 41. Humorné kresby žáka vytvářené jako variace na téma emoce (12 let)	90
Obrázek 42: Maskot ochrany osobních dat (12 let)	90
Obrázek 43: Šmírák (12 let)	91

Seznam příloh

Příloha 1: Myšlenková mapa výtvarného úkolu *Humorné situace ve škole*

Příloha 2: Myšlenková mapa výtvarného úkolu *Co skrýváme před světem*

Příloha 3: Myšlenková mapa výtvarného úkolu *Mutant*

Příloha 4: Myšlenková mapa výtvarného úkolu *Dialog linií*

Příloha 5: Výňatek z hospitačního protokolu učitele C

Příloha 6: Výňatek z tabulky Mayringovy kvalitativní analýzy obsahu hospitačního protokolu učitele C

Příloha 7: Obsahové jádro humorných situací ve výuce výtvarné výchovy v pojetí tří učitelů

Příloha 8: Dokumentace autorské knihy

Příloha 9: Dokumentace žákovských prací z úkolu *Co skrýváme před světem*